

Da Escola da Vida à Vida na Escola

Trajectos, Percursos e Vivências na Educação e Formação de Adultos

Tese de Mestrado em Ciências da Educação
Especialização em Educação de Adultos e Animação Comunitária

Orientador: Manuel Matos
Mestranda: Diana Margarida dos Santos Quitério

Setembro de 2009

“Todos nós temos com as palavras os mais estranhos jogos de sedução e de repulsa. As palavras não são meros nomes, simples combinações fonéticas ou engenhosas articulações sintáticas. Elas são as melhores testemunhas das nossas vidas, ora silenciosas, discretas e comovidas, ora, ousadas, rebeldes, indignadas. E são também as melhores intérpretes do que somos, sobretudo do que queremos ser, quando nos empenhamos na construção do seu sentido”.

Matos (2002)¹

¹ MATOS, Manuel (2002). “A palavra como maiêutica”. *Jornal a Página da Educação*, ano 11, nº110, p.30.

Autor: Diana Margarida dos Santos Quitério

Título: Da Escola da Vida à Vida na Escola: Trajectos, Percursos e Vivências na Educação e Formação de Adultos

Orientador: Manuel Matos

Dissertação apresentada na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, para a obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, Especialização em Educação de Adultos e Animação Comunitária.

Resumo

O trabalho que aqui se apresenta procura dar conta dos percursos, trajectos e vivências, de um grupo de cinco pessoas, as quais frequentaram um Curso de Educação e Formação de Adultos de nível B2+B3, de Acompanhante de Crianças, num Centro de Formação do distrito do Porto.

Foram realizadas cinco entrevistas semi-estruturadas, as quais foram analisadas, de forma a fazer emergir os sentidos que estes adultos atribuíam às suas vivências do/no Curso de Educação e Formação de Adultos. Para uma melhor compreensão deste fenómeno realizou-se uma retrospectiva das memórias relativas à infância, à fase escolar, ao trabalho, às circunstâncias de entrada no curso, à vivência do mesmo e às perspectivas futuras, no que diz respeito ao emprego, à formação e à vida familiar.

Deu origem a este estudo a minha interacção com este grupo na qualidade de formadora, posição que me permitiu ter acesso privilegiado às transformações que iam protagonizando, as quais poderão ter culminado naquilo que designo de reconstrução terapêutica do si. Teve então lugar um conjunto de alterações significativas, proporcionadas por intermédio da vivência da formação, nomeadamente no que concerne às relações que estes adultos estabelecem com os outros e, até mesmo consigo próprios, assim como no reforço da imagem pessoal e confiança nas suas aptidões e capacidades, para fazer valer, por exemplo, os seus direitos enquanto cidadãos.

Pretende-se compreender melhor, aquilo que designo de vertente reconstrutiva da formação, pois o que, em primeira instância, traz as pessoas para este processo é própria formação em si, mas os ganhos são bem mais do que se almeja numa fase inicial. A formação despoleta uma série de acontecimentos, internos e externos em cada formando, os quais poderão originar a já referida reconstrução terapêutica do si.

Résumé

Le travail ici présenté essaye de remarquer les parcours, les passages et les expériences d'un groupe de cinq personnes qui ont fréquenté un Coursus d'Éducation et Formation d'Adultes de niveau B2+B3, de Compagnon d'Enfants, dans un Centre de Formation du district de Porto.

Ont été réalisées cinq entrevues semi-structurées, lesquelles ont été analysées de façon à faire émerger les sens que ces adultes attribuaient à leurs expériences du /dans le Coursus d'Éducation et Formation d'Adultes. Pour une meilleure compréhension de ce phénomène s'est réalisée une rétrospective des mémoires relatives à l'enfance, à la phase scolaire, au travail, aux circonstances d'entrée dans le cursus, à l'expérience du même et aux perspectives futures, en ce qui concerne l'emploi, la formation et la vie familiale.

Ce qui a donné origine à cette étude a été mon interaction avec ce groupe dans la qualité de formatrice, position qui m'a permis d'avoir accès privilégié aux transformations qu'ils en menaient à bien, lesquelles pourront avoir culminé en ce que je désigne de reconstruction thérapeutique de soi-même. Alors, il y a eu lieu un ensemble de modifications significatives, proportionnées par l'intermédiaire de l'expérience de la formation, notamment en ce qui concerne les relations que ces adultes établissent avec les autres et, avec eux-mêmes, ainsi que dans le renforcement de l'image personnelle et de confiance dans leurs aptitudes et leurs capacités, pour faire valoir, par exemple, leurs droits en tant que citoyens.

Il se prétend comprendre mieux, ce que je désigne de direction constructive de la formation, donc ce que, en première instance, amène les personnes pour ce procédé c'est la formation elle-même, mais les profits sont donc bien plus de ce qu'on pense dans une phase initiale. La formation déchaîne une série d'événements, internes et externes dans chaque personne en formation, lesquels pourront donner lieu à la déjà référée reconstruction thérapeutique de soi-même.

Abstract

The presented work try to reflect the ways, passage and experiences, of a group of five people, who had frequented an Adults Education and Training Course – level B2+B3, Companion of Children, in a Center of Training in the district of Oporto.

Five half-structured interviews were accomplished, which were analyzed, in order to make to emerge the meanings that these adults assign to its experiences of/in the Adults Education and Training Course. For one better understanding of this phenomenon it performed a retrospective of the memories concerning to the childhood, the school phase, the work, the circumstances of input in the training course and their experience there, just like the future perspectives relatively to the employment, the training and the familiar life.

To this study contributes my interaction with this group in the quality of trainer, position that allowed me to have privileged access to the transformations that they went carrying out, which will be able to have culminated in what I designate of therapeutical self reconstruction. A set of significant modifications, that had place through the experience of the training, namely with respect to the relations that these adults establish with the others and with themselves, as well as in the reinforcement of the personal image and confidence, and in its aptitudes and capacities, to make to be valid, for example, its rights while citizens.

One intends to increase the understanding of I designate as reconstructive source of the training because, initially, what brings people to this process is the training course, but the profits are substantially more than it is expected at the initial phase. The training originates a succession of external and internal events, in the adult in training, which one will can originate the cited therapeutical self reconstruction.

Agradecimentos

À Lurdes, à Vera, ao Carlos, à Rosa e à Maria, por me terem deixado ser parte dos seus percursos, trajectos e vivências.

Ao professor Manuel Matos, que me acompanhou, no meio da minha azáfama, e me incentivou, sem me deixar esmorecer. Muito obrigada!

Índice

Resumo	2
Résumé	3
Abstract	4
Agradecimentos	5
Introdução	8
Capítulo I - Contextualização do Estudo	10
Como tudo começou	11
Clarificação do título.....	12
A conjugação do verbo escolher.....	15
Razões aparentes destroem estados	19
Pensar com a cabeça e pensar com o coração.....	21
Capítulo II – Enquadramento Metodológico.....	27
Só uma constelação de métodos pode captar o silêncio que persiste entre cada língua que pergunta.....	28
Investigação Qualitativa ou a minha Estrela Polar	32
Capítulo III – Apresentação do Estudo	36
Impressão Digital	37
Casas, carro, toalhas e panos de cozinha	38
A ternura da Lurdes	42
A jovialidade da Vera	50
A generosidade do Carlos.....	57
Uma Rosa em flor.....	62
A mãe Maria	66
Capítulo IV – Enquadramento Teórico.....	72
Aprender é como remar contra a corrente: é só parar e anda-se para trás.....	73
O caminho é a meta e a meta é o caminho	77
A vida é uma coisa que quanto mais estica mais curta fica	78

Filho és pai serás, o que fizeres encontrarás.....	82
Capítulo V – Cursos EFA: particularidades da oferta formativa	87
Devemos deter-nos na envolvimento para bem conhecer	88
Como estamos cá dentro? EFA em Portugal	90
A metamorfose das borboletas.....	92
Que é uma borboleta? Não mais do que uma lagarta vestida	96
Se pudere vir mais cedo va ter ao restaurante a L. trou se puduim.....	97
Depois da tempestade vem a bonança	100
Capítulo VI – Da Escola da Vida à Vida na Escola	103
A escola da vida e a vida na escola.....	104
Saber de tudo e usar do melhor	107
O saber e a relação com o saber	112
Preciso ser um outro para ser eu mesmo.....	114
O coração não fala mas adivinha	118
Conclusão.....	123
Referências Bibliográficas	125

Índice de Anexos

Anexo 1 – Guião da entrevista

Anexo 2 – Entrevistas

Anexo 2.1 – Entrevista Lurdes

Anexo 2.2 – Entrevista Vera

Anexo 2.3 – Entrevista Carlos

Anexo 2.4 – Entrevista Rosa

Anexo 2.5 – Entrevista Maria

Anexo 3 – Grelha de análise das Entrevistas

Introdução

Esta tese reflecte o percurso de um grupo de pessoas, constituído por várias mulheres e um homem, que frequentou um Curso EFA de Dupla Certificação, de Acompanhante de Crianças, nível B2+B3. Conheci este grupo num Centro de Formação do Distrito do Porto, na condição de formadora na área de Aprender com Autonomia e de diversos módulos na componente profissional. Depois de ter sido formadora deles, os contactos continuaram, assim como os convites para os eventos que organizavam, tais como teatros, jantares, convívios, etc.

A ideia de levar a cabo esta investigação prendeu-se com o facto de me ter apercebido de uma série de transformações nestas pessoas, na sua forma de estar, de se relacionarem, de se expressarem, de se percepcionarem a si próprias. Fui assistindo, de primeira fila, a todas estas mudanças e interessou-me aprofundar aquilo a que ia tendo acesso no contacto com elas e ir mais além, compreender que mudanças e de que índole estavam a experimentar. Que transformações, que metamorfoses, que impacto é que teria a frequência de um curso EFA para aquelas pessoas? Ainda enquanto formadora daquele grupo pedi-lhes a colaboração para esta dissertação, o que aceitaram prontamente, tendo-me deixado os seus contactos e respectiva morada, dados que usei para os contactar, quando chegou a altura de realizar as entrevistas, tendo-me deslocado à localidade duas vezes. Realizei cinco entrevistas as quais me pareceram retratar perspectivas distintas, em duas idas ao terreno, não tendo ido uma terceira vez, até porque não tinha a pretensão de realizar um estudo exaustivo, apenas relatar alguns percursos, trajectos e vivências. Optei por me cingir ao que já tinha recolhido, trabalhando-o com cuidado, de forma a fazer emergir temáticas e assuntos significativos para as pessoas em causa e com interesse para esta investigação.

Trata-se de um trabalho emotivo, afectivo e escrito com dedicação. É um trabalho que fala de vidas, que revela pessoas com as quais estou francamente comprometida, daí que tenha a obrigação de tratar os assuntos com toda a sensibilidade que me for possível.

A organização deste trabalho faz-se em cinco capítulos distintos, referentes ao tratamento dos vários assuntos abordados. No primeiro capítulo faz-se a contextualização do estudo e das opções estruturais que o enformaram; no segundo capítulo apresentam-se as opções de índole metodológica e, no terceiro capítulo, clarifica-se o processo que levou à realização das entrevistas, assim como se faz a apresentação das mesmas. No quarto capítulo está patente o enquadramento teórico/conceptual do campo da Educação e Formação de Adultos, estreitando-se este olhar para os Cursos EFA no quinto capítulo. Reserva-se o sexto e último capítulo para a abordagem do processo relacional e comunicacional que constitui a formação de adultos. De salientar que os títulos de alguns

capítulos foram construídos pelo recurso a provérbios populares², os quais expressam, em poucas palavras, saberes passados de geração em geração e que acabam por espelhar muitas das realidades e factos com que nos deparamos quotidianamente.

² Os provérbios utilizados foram consultados em MACHADO, José (1998). “O Grande Livro dos Provérbios”. Lisboa: Editorial Notícias.

Capítulo I - Contextualização do Estudo

Como tudo começou

A necessidade de reflectir acerca de algumas das questões que abordo e que foram alvo do meu interesse e investigação começou com a vivência de diversos episódios enquanto formadora desse grupo e os quais me surpreendiam quotidianamente.

Tudo começou com o verniz das unhas... na primeira semana em que dei formação a este grupo usei as unhas pintadas de vermelho e, na segunda semana, foram algumas das minhas formandas que optaram por este tom. Na segunda semana usei a cor castanha nas unhas, coloração que também apareceu nas unhas de algumas delas. Em jeito de desafio, na terceira semana, comprei um verniz rosa claro, que também passou a fazer parte da paleta de cores de verniz que algumas das minhas formandas tinham por casa. Foi assim que me comecei a aperceber de que o meu impacto, junto daquelas pessoas, transcendia as minhas intencionalidades enquanto formadora.

Cerca de um mês depois do início da formação a V contou ao grupo de formação que, durante o jantar, se virou para o seu marido dizendo: *“tens que adquirir mais competências”*. Surpreendida e curiosa perguntei-lhe se tinha conseguido explicar ao marido o sentido da frase, ao que me respondeu afirmativamente, exemplificando.

O C, que é bastante reservado, a certa altura, revelou que já não gritava à frente do neto, se bem que nunca tivesse feito referência a este facto antes. No azul dos seus olhos espreitou o mar, mas conseguiu controlar-se a tempo de se envergonhar face às colegas. Felicitei-o pela sua partilha e, mais uma vez, comecei a pensar no impacto e na influência que a formação poderá exercer nas pessoas que nela participam e que vai bem além dos conhecimentos ditos teóricos.

A F mostrou-me uma fotografia da filha e disse-me: *“Doutora, está a ver como a minha filha tem o cabelo como o seu? Já lhe disse para fazer o mesmo corte...à doutora fica-lhe tão bem!”*. O cunhado da F sofreu um violento acidente de viação, que fez com que ficasse com graves sequelas cerebrais. Todos os dias ele me indicava se devia parar ou avançar, consoante o trânsito existente, na primeira rotunda da localidade, na qual dava formação.

A M, no final de uma sessão de formação, veio confirmar o meu número de calçado, porque tinha umas botas em casa que me queria oferecer. Disse-lhe, prontamente, que agradecia mas não queria as botas, que não precisava de me dar nada. No dia seguinte passou pela minha secretária e entregou-me um saco dizendo: *“Doutora está aqui o seu saco!”*. No intervalo fui falar com ela, reafirmando a ideia do dia anterior, mas ela ofendeu-se por eu não lhe querer aceitar as botas. Ela não as tinha comprado, tinha-lhas dado um cunhado que trabalhava numa fábrica, mas não serviam a ela nem à filha. Ofereci-me para lhas pagar, quando percebi a importância que tinha para ela, que eu ficasse com as botas. Recusou o pagamento, alegando que não as tinha comprado, mas que tinha muito gosto em mas oferecer: *“São mesmo o estilo da doutora, lembrei-me logo de lhas dar quando as vi em*

casa arrumadas". Aceitei as botas com muita angústia, duvidando ter tomado a melhor opção.

A E, no final da primeira semana de formação, depois de se ter atrasado, propositadamente, para sair para o intervalo, veio ter comigo enquanto eu fazia o fecho da sessão, mostrar-me o bilhete de identidade do filho. Falei-lhe das suas parecenças e ela disse-me: "*Se o meu filho fosse vivo fazia hoje 23 anos*". Foi um baque e, por segundo intermináveis, fiquei sem saber o que dizer. Atrevi-me a perguntar se tinha falecido num acidente, ao que me respondeu que se havia suicidado. Balbuciei algumas palavras de ânimo...ela foi para o intervalo e eu fiquei ... com os meus pensamentos.

A V, no dia a seguir a uma reunião da escola do filho, contou ao grupo, com orgulho que, pela primeira vez, o marido a tinha "mandado" a uma reunião da escola, na qual disse ter participado activamente, tendo recusado a proposta de destino para uma excursão, e tendo proposto um itinerário que acabou por ser escolhido pelos outros encarregados de educação. O marido da V, assim como muitos dos outros maridos faziam, analisava os cadernos dela à noite, para saber o que trabalhara no curso, interessando-se pelos assuntos, questionando-a, tamanha era a estranheza face a esta situação nova, que acabava por alterar a dinâmica familiar.

Estas e outras histórias serão novamente referenciadas e algumas delas serão desenvolvidas e alvo da minha reflexão, em busca da explicitação dos sentidos destas vivências, para os intervenientes deste processo.

Clarificação do título

Escolhi o título "***Da escola da vida à vida na escola***" procurando, deste modo, dar conta desta transição pela qual passou todo o grupo de formação. Passaram de uma situação em que estavam em casa, de uma maneira geral, desempregados e com a auto-estima muito em baixo, que se relacionavam pouco com pessoas externas à sua vida familiar. O facto de regressarem à escola fez com que sentissem necessidade de cuidar mais da sua aparência, de se arranjarem todos os dias, de lidarem com as mesmas pessoas, de aprenderem a gerir algumas situações complicadas de interacção e ensinou-os a relativizar a importância atribuída a determinados acontecimentos quotidianos, até à altura dificilmente transponíveis.

A palavra ***percurso***³ deriva do latim *percursum* (part. pass. de *percurrere*, «percorrer») e significa acto ou efeito de percorrer; espaço percorrido; trajecto; roteiro; caminho. No

³ A definição dos conceitos de percurso, trajecto e vivência foram consultadas on-line, no site <http://www.infopedia.pt/>

sentido figurado revela as opções, actividades e experiências de uma pessoa durante a vida, neste caso, no Curso EFA.

A palavra **trajecto** deriva do latim *trajectu* e diz respeito ao caminho ou espaço que é preciso percorrer para ir de um ponto a outro, trata-se do acto de percorrer esse espaço, neste caso, no tempo de duração do curso e de todas as implicações que daí advieram ou poderão advir. Ou seja, desde que foram informados do início do curso, momento no qual já começaram a desenvolver expectativas, até que o terminaram, tendo, nesta altura, oportunidade de resgatarem as respectivas vivências.

O termo **vivência**, que provem do latim *viventia*, designava o processo ou a manifestação de estar vivo, sinónimo de vida, modo de vida ou experiência. Diz, então, respeito ao modo como alguém vive ou se comporta; como desenvolve uma impressão ou experiência psíquica; manifestação ou exuberância de vida, ou seja, com este termo pretendo transparecer o modo como estas pessoas vivenciaram e experienciaram o seu percurso e como interpretam o seu trajecto.

Julgo que a escolha do título acaba por fazer adivinhar algumas opções que fui tomando, as quais devem, aqui, ficar bem claras. Refiro-me, nomeadamente, à minha preocupação em dar prevalência à voz dos adultos, permitindo-lhes expressar aquilo que é o seu discurso acerca destas vivências, ou seja, compreender de que modo perceberam a sua passagem pelo curso EFA, entrosando os seus discursos no meu relato, de forma a torná-lo o mais autêntico possível, procurando colocá-lo próximo do discurso directo destes adultos. São os seus trajectos, percursos e vivências que pretendo aqui relatar. Digo os deles por oposição aos meus, se bem que esteja consciente de que estão entrosados um no outro, pois sei que toquei as suas vidas, tanto quanto eles tocaram a minha.

Procuro compreender a complexidade inerente ao campo semântico que utilizam, os termos que empregam para descrever determinadas realidades, vivências e sentimentos experimentados. Pretendo compreender a trama dos sentidos que as pessoas atribuem às suas vivências, ciente de que se trata de um estudo de caso, muito circunscrito, com uma realidade bem demarcada, logo dificilmente transponível.

Pretendo apreender melhor aquilo que designo de vertente reconstrutiva da formação, ou seja, o modo como estes adultos, com os quais partilhei tempos, espaços e momentos, foram influenciados nas suas relações, nomeadamente consigo próprios, por intermédio da vivência da formação, nomeadamente a forma como se percebem e como se relacionam com os demais. O intuito primeiro da formação é a própria formação, ou seja, as pessoas vão, em primeira instância, em busca de uma certificação, escolar e/ou profissional, mas trazem dela muito mais do que esperam inicialmente. Tal, na medida em que a formação despoleta uma série de acontecimentos, internos e externos em cada formando. Torna-se, então determinante, o facto de surgirem alterações nas rotinas, de

brotarem novas possibilidades de interacção, de alargarem o seu campo de saber, de serem estimulados a questionar a realidade social cívica e relacional, reivindicando direitos que, até à altura, não lhes pareciam universais. As relações que vão estabelecendo com os diversos interlocutores do processo formativo: colegas, formadores, e outros, despoletadas pelo e com o processo formativo faz adivinhar, apenas, o início de uma influência, não se perspectivando o final. Trata-se, a meu ver, de uma reconstrução do si, que até poderá ser dotada de um cariz terapêutico, na medida em que mantém as pessoas que nela se envolvem, com a mente ocupada. Quero com isto dizer, por exemplo, que o facto de a formação obrigar as pessoas a sair de casa as impele a darem menos importância aos seus problemas rotineiros, os quais aprenderam a relativizar, o que está bem premente nas entrevistas, constituindo o curso uma possibilidade de escape e de experimentar novos papéis, novos eus, sem deixarem de ser eles próprios, como fazem questão de salvaguardar. Uma espécie de *empowerment*, que engloba as dimensões da consciência crítica – recursos disponíveis no contexto, do controlo – sobre a própria vida e da participação nas organizações da comunidade (Zimmerman, 1995).

Além da formação há uma série de acontecimentos que dela decorrem, trabalhos em grupo, apresentações, visita a ATL's e Jardins de Infância, encontros informais, telefonemas, conhecimento entre famílias, jantares, almoços, aniversários, outras comemorações e festas de calendário, que serviam de pretexto para se encontrarem fora da entidade formadora.

A minha base de argumentação propõe um melhor entendimento dos fenómenos desencadeados pela formação, que não a própria formação em si, nomeadamente o papel do formador e as implicações que a sua conduta pode operar na influência sobre os adultos com quem trabalha. Entendo o formador de adultos, como um agente que deve ser possuidor de características pessoais específicas e determinantes, no que concerne à relação, e o qual, acima de tudo, serve de desencadeador das aprendizagens, fazendo emergir competências prévias e potenciando uma operacionalização adaptativa destas em termos futuros. Nesta medida vejo o formador de adultos, como alguém que crê nas pessoas, nas suas capacidades e competências, no potencial de cada uma e na própria modalidade na qual está envolvido, da qual se revele co-construtor. Alguém que partilhe da ideia de Saramago (2008), que saiba que "Sempre chegamos ao sítio aonde nos esperam", fazendo acreditar a estes adultos os quais, maioritariamente, chegam à formação em situações de fragilidade, que é possível, que serão capazes, apoiando-os incondicionalmente e proporcionando-lhes oportunidades de sucesso.

A conjugação do verbo escolher

À medida que fui desenvolvendo o meu trabalho com este grupo fui-me apercebendo de que, cada um dos formandos protagonizava um processo marcante nas suas vidas, que determinaria, ou que até já determinou, mudanças naquilo que são e na forma como se relacionam com os outros. Onde se lê outros, deve ler-se colegas, formadores, instituição e respectivos funcionários, família e amigos extra-instituição. Fui-me apercebendo de pequenas mudanças que já fui referindo, nomeadamente: reforço das preocupações na escolha da indumentária, nos cuidados com os pormenores corporais, mais confiança em relação à sua pessoa e aos seus direitos. De salientar, também, um aumento gradual da auto-estima, a qual associo à auto-confiança que foram desenvolvendo, a qual fui discernindo, aquando da partilha das suas pequenas conquistas do dia-a-dia, de conseguirem falar numa reunião de pais, de conhecerem e fazerem valer os seus direitos em instituições públicas, de se sentirem mais seguros na interacção com os outros. Tudo isto, e muitas outras coisas, obviamente, fazem parte de um processo longo e intensivo, que constitui a frequência de um curso EFA, o qual polarizo em relação a um processo de RVCC. Este último, apesar de constituir um marco importante, no âmbito do qual se vêem reconhecidas, certificadas e validadas competências adquiridas ao longo de uma vida, difere, notoriamente, de um curso EFA. Digo isto, em primeiro lugar, pela duração e pelo exigido contacto diário com colegas e equipa formativa, o que implica desenvolver a capacidade de saber lidar com, gerir conflitos, mediar discussões, lidar consigo mesmo e com as mudanças que vão ocorrendo no seu interior, e no meio que o rodeia. Penso que esta obrigatoriedade pode até fazer com que ocorra uma reabilitação pessoal, na medida em que o contacto com agentes que vêem neles qualidades, que os próprios não valorizavam, os faz repensar a forma como se percebem, podendo sentir-se mais reconhecidos e valorizados. E, como se estende mais no tempo, pressupõe-se que terá um impacto mais significativo e duradouro. Gomes (2006), em dados preliminares relativos à sua tese de doutoramento, argumenta em sentido contrário. No seu entender, em paralelo com a emergência de diversas iniciativas ligadas ao modelo EFA, os estudos de avaliação do impacto do processo têm sido parcos e breves, daí que se tenha debruçado em avaliar o impacto dos processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, e dos Cursos EFA, no desenvolvimento do *empowerment* psicológico, de adultos com baixas qualificações. Admite que a EFA, ao centrar-se sobre a história pessoal e utilizar uma abordagem biográfica, de onde decorre toda a reorganização discursiva das aprendizagens realizadas em contextos informais e não formais pelos adultos, face a um Referencial de Competências-Chave, poderá ser mediadora nos processos de transformação pessoal, nomeadamente psicológicos e promotores de níveis de maior autonomia.

De acordo com a autora, relativamente ao *empowerment* psicológico, as análises preliminares mostram que, havendo ganhos ao longo do tempo, esses são sempre mais evidentes nos processos de RVCC do que nos Cursos EFA, o que a leva a questionar o risco de os cursos EFA (com a sua duração e a sua composição curricular) estarem a reproduzir o modelo escolar, reactivando as experiências de fracasso dos adultos, nos contextos formais de aprendizagem. Contudo, nas entrevistas que realizei, cheguei a uma conclusão diferente, na medida em que os adultos entrevistados se identificam com o modelo e o encaram enquanto uma oportunidade de reconciliação com a escola, assim como uma possibilidade de ter sucesso em tarefas de índole académico, o que muito os orgulha.

Com as entrevistas realizadas, as minhas intencionalidades passaram por conhecer melhor o nível de escolaridade anterior à frequência do curso, compreender a sua vivência da/na escola, assim como a razão e a altura da desistência. Mais ainda, compreender também, na medida em que todos são pais, o valor que atribuem à escola actualmente. As suas ocupações profissionais anteriores também foram alvo de análise, nomeadamente as tarefas desempenhadas, as relações com os colegas e patrões, como se sentiam no desempenho da função, se se sentiam realizados, se gostavam do que faziam. Saber como/por quem surgiu a oportunidade de frequentar o curso EFA, e quais eram as suas expectativas iniciais face a ele. Resgatar os primeiros tempos, compreender o que mudou no seu dia-a-dia, positiva e negativamente (as rotinas, as preocupações, a relação com os colegas, com os formadores, com a instituição, consigo próprios), assim como as expectativas futuras, nomeadamente profissionais.

As entrevistas que realizei, as quais procurei revestir de um cariz informal, muito pouco dirigidas, foram levadas a cabo com cinco pessoas, cujos relatos reuniam um conjunto diverso de perspectivas acerca da vivência do curso, que revelavam histórias de vida distintas e peculiares.

E aquilo que aqui retrato é o meu ponto de vista acerca da análise do material que recolhi e, como defende Hadji (1994:131) “Toda a arte está na escolha do ponto de vista. É por isso que a imagem, construída com a ajuda de um objectivo, nunca será objectiva, e não dá as coisas tal como elas são”. Tudo se trata de uma interpretação, estando eu perfeitamente ciente da minha não objectividade pois, a partir do momento em que desenvolvemos uma determinada investigação, estamos a mobilizar, apenas, um determinado ponto de vista, o que exige uma prossecução prudente do trabalho.

Procurei reforçar a minha preocupação em não encarar os relatos como realidades estanques, isoladas, antagónicas e polarizadas, ou seja, procurando compreender o que designo de teia formativa, encarando este processo como um todo, do qual fazem parte diversos interlocutores e, por intermédio dos quais, se desencadearam múltiplas influências parte a parte. Para tal procurei trabalhar, também, em plataformas intermédias, nos

interstícios, através dos quais as realidades se cruzam e entrecruzam, se tocam, se inter-relacionam, desencadeando uma visão holística, múltipla e interdependente, que nos permita elucidar as coexistências de diferentes perspectivas acerca da mesma realidade. Esta investigação é fortemente comprometida e a subjectividade que daí pode advir surge como algo incontornável, apesar de não a encarar, como antecipa Terrasêca (2002:217) enquanto um “factor de perturbação, de ruído a eliminar, por ser, supostamente, um indício de falta de rigor”, na medida em que, o que se ambiciona é a clareza, a precisão, o rigor, o controlo da arbitrariedade, etc. A autora fala mesmo numa “sempiterna busca de objectividade” (ibidem:218), como se fosse possível escapar à subjectividade e abstrairmo-nos dos nossos valores, das nossas crenças, ideias e olhares acerca de uma determinada realidade. O ambicionado rigor poderá advir, a meu ver, do debate e confronto das inter-subjectividades, ao qual uma metodologia qualitativa me permitiria aceder. Os números podem assentar numa “falsa aparência de rigor, ao apresentarem um resultado facilmente equacionável, mas que pode ter sido construído sobre um conjunto de ambiguidades, de dúvidas, de incertezas e de hesitações, que a crua faceta numérica esconde por completo” (ibidem:224).

Procurei, com todas as ferramentas que tinha ao meu alcance, compreender os significados que as pessoas dão às suas vivências e ao seu caminhar, impregnado de sentido, o qual Gutiérrez e Prado (1999:63) descrevem do seguinte modo: “Caminhar com sentido significa, antes de tudo, dar sentido ao que fazemos, compartilhar sentidos, impregnar de sentido as práticas da vida quotidiana e compreender o sem sentido (non-sense) de muitas outras práticas que aberta ou sorrateiramente tentam se impôr”. Considero que, mais do que ir em busca de produtos mensuráveis, que me permitiriam perceber os resultados de uma investigação, devo atentar na necessidade de procurar perceber os sentidos que as pessoas dão àquilo que fazem e à forma como o fazem e, também, as interpretações que atribuem às vivências que (co)protagonizam.

A metáfora do barqueiro, de Hadji (1994:133) faz, aqui, algum sentido, na medida que precisei de enfrentar o inesperado, de deslocar as interrogações, de fazer nascer novas questões e de fazer a interrupção de outras dimensões, fazendo deles a minha interpretação, baseada nos seus discursos e nas minhas percepções. Procurando, pelo meu contínuo questionamento, ir em busca de alguma objectividade pois, tal como defende Hadji (ibidem:134) “A interpretação é objectiva e justa quando não engana; quando não se lança sobre pistas falsas; quando não embala o avaliado para o adormecer com palavras bonitas”.

Também Perrenoud (1999:97) assinala a importância de incitarmos as pessoas a reflectir sobre as suas realidades, defendendo que se deve apostar na auto-regulação, que consiste em reforçar as capacidades do sujeito para gerir, ele próprio, os seus projectos, progressos e estratégias, diante das tarefas e dos obstáculos com os quais se vai deparando. Isto será possível por intermédio de situações de confronto, de troca, de

interacção, de decisão, as quais os forcem a explicar-se, a justificar-se, a argumentar, etc. (Ibidem:99), o que poderá desencadear a dita reconstrução terapêutica do si.

No decurso desta investigação procuro, então, e na medida do possível fazer emergir as perspectivas destes adultos em relação aos seus trajectos, percursos e vivências. Digo na medida do possível, pois aceito, sem reservas, que a minha abordagem e perspectiva poderá ter feito emergir determinadas problemáticas, ficando outras ocultas, contudo, de acordo com Guerra (2003: 19) “O não observável não é equivalente ao não existente. Nem ao não relevante. Nem, supostamente, ao não avaliável”, daí que muito poderá ter ficado por dizer, o que pode potenciar o surgimento de outros estudos, mais aprofundados e com outras preocupações inerentes, que permitam “explorar outras capas que não são reconhecíveis” (ibidem), neste caso que não foram emergindo no âmbito desta investigação.

Quero ainda deixar aqui bem clara a minha plena consciência no que concerne à minha implicação nesta investigação a qual, de acordo com Ardoino (1982) parece estar a ser chamada enquanto ideia de força, que poderá afectar as ciências antro-po-sociais, mais especificamente as ciências da educação. Alega mesmo que o sociólogo, o antropólogo, o docente profissional, o educador dito especializado, o formador de adultos, o trabalhador social, nunca são indiferentes ao que fazem. Nesta linha de ideias, nunca existe, nas práticas destes e de outros agentes, uma neutralidade, ou objectividade pura, já que estas (práticas) se regem pela ordem da subjectividade. Trata-se de uma revolução epistemológica, que envolve novas formas de conhecimento, novas representações do objecto, no sentido de recusar o dogma clássico da pureza, da simplicidade e da transparência dos factos, ou de estados cujas variações (mesmo que indesejadas) poderiam sempre ser criteriosamente controlados (ibidem). O conceito de implicação também é trabalhado por Le Grand (s/d: 1) que argumenta que, “o investigador não pode não estar implicado”, quanto aos resultados da sua pesquisa, ou seja, este vai estar sempre implicado em diferentes níveis da sua actividade, faça o que fizer. Para este autor, a implicação é vista como uma situação invencível e irremediada, o que significa que a pessoa está empenhada num assunto. Assim é se entendermos a concepção de implicação como sinónimo de empenho e onde reside, claramente, a ideia de se “estar dentro”

Diz-nos Ardoino (ibidem) que a implicação nos poderá ajudar a compreender o que distingue o actor e o autor, os quais se encontram efectivamente implicados, apesar de o estarem de formas distintas, ou seja, pode-se ser actor, sem que se seja autor (criador). Assim, a implicação encontra-se ligada à autorização, enquanto capacidade de se autorizar, de se fazer, ele próprio, ao menos co-autor do que será produzido, nomeadamente em termos sociais e, na medida em que o actor é sempre portador de sentido, o autor é fonte e produtor de sentido (ibidem). Etimologicamente, o termo implicação constrói-se do prefixo “in” (que designa o dentro, no sentido de interior) do verbo latino “*plicare*” que significa dobrar, e da terminação “ção” que, mais que um movimento, implica um estado (ibidem). Daí

que possa significar dobrar para dentro, misturar-se, envolver-se, nomeadamente na investigação que se desenvolve, o que me sucedeu irremediavelmente.

Razões aparentes destroem estados

O âmbito desta pesquisa e subsequente reflexão parece-me importante trazer o contributo de Giroux (1986) que apoia na procura de uma fundamentação teórica, no que concerne à teoria crítica de educação, cujo surgimento pode ser contextualizado em termos sociais e históricos – marxismo ocidental, nazismo, fascismo. De acordo com Giroux (ibidem:22), a Escola de Frankfurt (E.F.) “toma como um de seus valores centrais um compromisso de penetrar o mundo das aparências objectivas, para expor as relações sociais subjacentes que frequentemente iludem” (ibidem:123), o que seria feito através de uma análise crítica, que expusesse as relações sociais, preocupação que tive presente. Considera mesmo que, a E.F., conseguiu romper com as formas de racionalidade que uniam a ciência e a tecnologia em novas formas de dominação, assim como rejeitou todas as formas de racionalidade que subordinavam a consciência e a acção humana ao imperativo de leis universais (ibidem). Na luta pela auto-emancipação e pela mudança social, a E.F. deu ênfase ao pensamento crítico, tendo os seus membros argumentado, que “era nas contradições da sociedade que se poderiam começar a desenvolver formas de investigação social que analisassem a distinção entre o que é e o que devia ser” (ibidem).

De acordo com Giroux (1986) a E.F. considerou que a razão entrou em crise e perdeu a sua faculdade crítica, enquanto a sociedade andava em busca de uma harmonia social. Julgava-se que, a única solução para tal, residiria no desenvolvimento de uma noção mais auto-consciente de razão, que contivesse elementos de crítica, de vontade humana e de acção transformativa, reflexão extremamente pertinente neste trabalho. De acordo com Horkheimer (1972, citado por Giroux, 1986), no positivismo o conhecimento era reduzido ao domínio exclusivo da ciência, cuja actividade se esgotava na descrição, classificação e generalização de fenómenos. O resultado da racionalidade positivista representava uma ameaça à noção de subjectividade e ao pensamento crítico, o que justifica a crítica do autor, quanto ao facto do positivismo ignorar a história, ignorando “os factores por detrás dos factos” (Giroux, 1986:31). Erro no qual não pretendo incorrer, salvaguardando sempre uma contextualização dos factos relatados.

Carr e Kemmis (1986, 142-143) defendem a ideia de que, caso se atenda à crítica do positivismo, a teoria educativa deve a) contrariar as noções positivistas da racionalidade, da objectividade e da verdade; b) admitir a necessidade de utilizar as categorias interpretativas c) proporcionar meios para distinguir as interpretações que estão ideologicamente distorcidas das que não estão; d) preocupar-se em identificar aqueles aspectos da ordem social existente, que frustram a persecução de fins racionais, e) reconhecer que o sentido da

sua consideração vai ser determinado pelo modo como se relaciona com a prática. Assim, consideram que, um enfoque da teoria e da prática, que incorpora estas cinco condições, se aproxima da corrente da Escola de Frankfurt.

Estes autores referem-se, com alguma profundidade, à teoria crítica, e alegam que, um dos seus objectivos centrais passava por reconsiderar a relação entre o teórico e o prático. Os primeiros representantes desta teoria foram Horkheimer, Adorno e Marcuse, que se insurgiam contra o positivismo, no seio do qual a ciência se perspectivava enquanto poder supremo, capacitado a responder a todas as questões significativas, se bem que se cingisse a tratá-las enquanto questões técnicas (ibidem:144). Habermas (s/d, citado por Carr e Kemmis, 1986:147) estava consciente de que a ciência apenas constituía um tipo de conhecimento entre outros e que, ao contrário do que se considerava, não oferecia uma explicação objectiva ou neutra da realidade.

Segundo os autores (ibidem:158-160), uma teoria crítica é produto de um processo crítico e essa teoria será resultado de um processo levado a cabo por um indivíduo ou grupo, cuja preocupação seja a de denunciar contradições na racionalidade ou na justiça dos actos sociais. A primeira função da ciência social crítica é a formação e a generalização de teoremas críticos, capazes de suportar um discurso científico, a segunda é a organização de processos de ilustração, nos quais os teoremas críticos sejam aplicados e postos à prova de uma maneira, mediante a iniciativa de processos de reflexão, que se desenvolvam no seio dos grupos imersos na acção e reflexão sobre os mesmos. A terceira função é a organização da acção, que exige a selecção de estratégias adequadas, a resolução das questões tácticas e a condução da própria prática.

No seu entender (ibidem), o plano da investigação educativa, segundo a ciência social crítica, rejeita a noção positivista da racionalidade, objectividade e verdade; entende que a crítica depende dos significados e das interpretações dos participantes; institui processos de auto-reflexão, cujo objectivo consiste em distinguir entre aquelas ideias e as interpretações que estão ideológica ou sistematicamente distorcidas e as que não o estão; utiliza o método crítico para identificar e expor aqueles aspectos de ordem social que não podem ser controlados pelos participantes e que frustram a mudança racional.

O projecto intelectual da teoria crítica considerava que deviam ser recuperados determinados elementos do pensamento social, tais como os valores, os juízos e os interesses da humanidade. O dilema principal da teoria crítica consistia em desenvolver uma concepção da ciência social, que combinasse as intenções práticas que enformavam a noção de “praxis” com o rigor e a capacidade de explicação, que se associam à ciência moderna.

Habermas (1987) ao longo das suas obras, desenvolveu a ideia de uma ciência social crítica, que pudesse situar-se entre a filosofia e a ciência. Este autor estava consciente de que a ciência apenas constituía um tipo de conhecimento entre outros que, ao

contrário do que se considerava, não oferecia uma explicação objectiva ou neutra da realidade. Para Habermas, o saber é resultado da actividade humana, motivada por necessidades naturais e interesses, nomeadamente *técnicos* (porque o ser humano necessita de adquirir conhecimentos que lhes facilitem o controlo técnico sobre os objectos naturais), *práticos* (respeitantes ao conhecimento em forma de entendimento interpretativo) e *emancipatório* (dizendo respeito ao interesse humano básico, para com a autonomia racional e a liberdade). Esta emancipação que almeja aproxima-se, em certa medida, àquilo que designo de reconstrução terapêutica de si, a qual incita a uma maior participação social, com maior autonomia e assertividade. Habermas recorre à perspectiva psicanalítica, no sentido de que a finalidade da crítica deve consistir em proporcionar uma forma de auto-conhecimento terapêutico, no sentido em que libertará os indivíduos das compulsões irracionais da sua história individual, através de um processo de auto-reflexão crítica. A tese de Habermas é a que a estrutura (da comunicação) só está livre de limitações quando existe, para todos os participantes, uma distribuição simbólica de oportunidades de seleccionar e empregar actos de fala, quando há igualdade de oportunidades para assumir papéis de diálogo. Trata-se de uma reflexão actual e é útil tomá-la em consideração para análises aprofundadas dos fenómenos sociais.

Pensar com a cabeça e pensar com o coração

Depois de se ter feito referência à teoria crítica fará, também, sentido dar conta do modelo de racionalidade que presidiu à ciência moderna, o qual se constitui a partir da revolução científica do século XVI e foi desenvolvido nos séculos seguintes basicamente no domínio das ciências naturais (Santos, 1999:10). Trata-se de um tipo de conhecimento de índole causal, que aspira à formulação de leis, à luz de regularidades observadas, de forma a antecipar os fenómenos sociais (ibidem:16). Na medida em que se conseguiram descobrir as leis da natureza julgou-se que o mesmo poderia acontecer em relação às leis da sociedade tendo sido Bacon, Vico e Montesquieu os seus grandes percursores (ibidem:18). Para estudar os fenómenos sociais como se fossem fenómenos naturais, ou seja, para conceber os factos sociais como coisas Durkheim, o fundador da sociologia académica, procurou reduzir os factos sociais às suas dimensões externas, observáveis e mensuráveis (ibidem:19-20). Esta ciência moderna, à que me venho a referir, construiu-se contra o senso-comum, considerado superficial, ilusório e falso. A ciência pós-moderna procura reabilitar o senso comum por julgar que, se deixado a si mesmo, o senso comum é conservador e pode legitimar prepotências, mas quando interpretado pelo conhecimento científico pode estar na origem de uma nova racionalidade (ibidem:56-57). O trabalho que aqui apresento vai muito neste sentido, e o facto de ter recorrido a provérbios, provenientes

da sabedoria popular e quotidiana, passados de geração em geração acaba por revelar parte desta preocupação.

Correia (1998) sugere que a relativa instabilidade do estatuto epistemológico da construção de cientificidade em educação derivava, em parte, da impossibilidade de, no campo educativo, se proceder a uma estabilização das distinções entre factos e opiniões, entre sujeitos e objectos, entre o indivíduo e a sociedade, entre o educativo e o não-educativo, bem como à estabilização da distinção entre discursos provenientes das formações teóricas e discursos provenientes das formações práticas. Correia (2001) alega que, até ao final da década de 70, a construção da cientificidade em educação está intimamente relacionada com o modelo de produção política da educação, em que a redução do educativo ao escolar, se suporta na naturalização do Estado como referencial privilegiado da inserção da escola no espaço das relações sociais e na naturalização da noção de desenvolvimento individual como narrativa privilegiada da inserção do escolar no espaço das relações interpessoais. A acção educativa reduz-se, então, à educação escolar, encarada como emanção de uma intervenção do Estado no campo educativo, fomentando a estruturação de espaços relacionais funcionalmente congruentes com as exigências do desenvolvimento dos indivíduos. Na segunda metade da década de 80 e, de uma forma mais vincada, em toda a década de 90, emergem novas representações de educação (ibidem). A escola é vista como a solução para todos os problemas e decorre uma formativite aguda (a formação é vista como mágica) – a qual constitui um importante operador ideológico do processo de redistribuição das responsabilidades sociais pelos fracassos da escolarização que, como reage BOURDIEU (1988, citado por Santos, 1999) “permite acusar a vítima tida como a única responsável pela sua própria desgraça (e) recomendar-lhe a self help, tudo isto em nome do respeito pela sua autonomia”. Infelizmente isto ainda é quotidiano na nossa sociedade e os percursos que aqui apresento acabam por revelar isto mesmo.

Se até ao final dos anos 80 a empresa se apresentou como a única alternativa credível a uma regulação burocrático-administrativa, assegurada pelo Estado, a partir da segunda metade da década de 90 esta empresarialização da educação foi matizada por uma definição política da mesma, na qual se enfatiza a sua descrição organizacional, apoiada numa definição carencialista dos actores educativos, ou seja, há uma redefinição do papel do Estado no campo educativo Correia (2004). O Estado foi então remetido para o papel de regulador, o que reforçou as suas funções avaliativas (ibidem).

De acordo com Santos (2000:53) o que mais nitidamente caracteriza a condição sócio-cultural deste fim de século é a absorção do pilar da emancipação pelo da regulação, fruto da gestão reconstrutiva dos défices e dos excessos da modernidade confiada à ciência moderna e, em segundo lugar, ao direito moderno, o qual centra as suas energias e potencialidades na ciência e na técnica. Alega mesmo que seria fulcral e incontornável voltar

às coisas simples, à capacidade de formular perguntas simples as quais, de acordo com Einstein, só uma criança pode fazer mas que, depois de feitas, são capazes de trazer uma luz nova à nossa perplexidade (ibidem:56). Tal é visto como essencial, na medida em que lhe parece que regressámos à necessidade de perguntar pelas relações entre a ciência e a virtude e pelo valor do conhecimento vulgar que criamos para dar sentido às nossas práticas (ibidem:57).

Como referi, o modelo de racionalidade que preside à ciência moderna constitui-se a partir da revolução científica do século XVI e desenvolve-se, nos séculos seguintes, basicamente no domínio das ciências naturais (ibidem:58). Constituindo um modelo global, a nova racionalidade científica é também um modelo totalitário, na medida em que nega o carácter racional a todas as formas de conhecimento que se não pautem pelos seus princípios epistemológicos e pelas suas regras metodológicas (ibidem). Contudo, no século XVIII, as Luzes vão criar as condições para a emergência das ciências sociais no século XIX e, segundo o positivismo oitocentista, só existiam duas formas de conhecimento científico – as disciplinas formais da lógica e da matemática e as ciências empíricas segundo o modelo mecanicista das ciências naturais – as ciências sociais nasceram para ser empíricas (ibidem:62).

A ciência social será sempre uma ciência subjectiva e não objectiva como as ciências naturais; tem de compreender os fenómenos sociais a partir das atitudes mentais e do sentido que os agentes conferem às suas acções. Nesta medida é necessário utilizar métodos de investigação e critérios epistemológicos diferentes dos correntes nas ciências naturais, métodos qualitativos em vez de quantitativos, com vista à obtenção de um conhecimento intersubjectivo, descritivo e compreensivo, em vez de um conhecimento objectivo, explicativo e nomotético (ibidem:64). As insuficiências estruturais do paradigma científico moderno são resultado do grande avanço no conhecimento que ele próprio propiciou, já que o aprofundamento do conhecimento permitiu ver a fragilidade dos pilares em que se funda (ibidem:66). O rigor científico, porque fundado no rigor matemático, é um rigor que quantifica e que, ao quantificar, desqualifica, um rigor que, ao objectivar os fenómenos, os objectualiza e os degrada, que, ao caracterizar os fenómenos os caricaturiza (ibidem:69).

Santos (1999:24) faz referência à crise deste paradigma, que dominou durante décadas, e que entrou em crise devido à interacção de uma pluralidade de condições, que passam pela identificação dos limites, das insuficiências estruturais do paradigma científico moderno, resultado do grande avanço no conhecimento que ele propiciou” (ibidem:24). Se este se encontra em crise, um novo paradigma tem que emergir, o qual se espera mobilizar um conhecimento não dualista, que se funda na superação da aparência ilusória dos fenómenos e à dicotomização da realidade: natureza/cultura, natural/ artificial, vivo/ inanimado, mente/ matéria, observador/ observado, subjectivo/objectivo, colectivo/individual, animal/pessoa” (ibidem:39-40).

A ruptura com o senso comum representa um processo continuado e sempre incompleto, no qual a ciência se questiona a si própria, por ser igualmente questionada por valores, doutrinas e saberes práticos (Silva: 1989:51). A ruptura vale o que valer a construção – quer dizer, a problematização e a teorização – que a suporta. Cada paradigma teórico rompe (ou não rompe) a seu modo com as pré-noções de senso comum e os operadores ideológicos que obstem, do ponto de vista desse paradigma, à produção de conhecimentos científicos sobre o social (ibidem:52). O questionar, o problematizar, representa a própria essência do seu trabalho, que a ciência é capaz de continuamente romper, no seu domínio, com as noções que não se adequem às suas regras. A ruptura nunca está completa, sequer é unitária, e vai estabelecendo fronteiras entre prática científica de um lado, e senso comum, do outro, dividindo, também, as praticas científicas. Mas será talvez redundante escrever que sem esta continuada e conflitual separação de territórios não haveria ciência (ibidem:53).

De acordo com Santos (1989:44-45) é necessário proceder a uma dupla ruptura epistemológica, a qual tem por objectivo criar uma forma de conhecimento, uma configuração de conhecimentos que, por ser prática, não deixa de ser esclarecida e, por ser sábia, não deixa de estar democraticamente distribuída, ou seja, uma vez feita a ruptura epistemológica com o senso comum, há que proceder à ruptura com a ruptura epistemológica. A dupla ruptura procede a um trabalho de transformação tanto do senso-comum como da ciência, a primeira ruptura é imprescindível para construir a ciência, mas deixa o senso – comum tal como estava antes dela. A segunda ruptura transforma o senso comum, com base na ciência constituída e, no mesmo processo, transforma a ciência. Com esta dupla transformação pretende-se um senso-comum esclarecido e uma ciência prudente, o que julgo enquadrar-se na minha linha de investigação.

A caracterização da crise do paradigma dominante traz consigo o perfil do paradigma emergente mas, obviamente, do ponto de vista especulativo (Santos, 1999:70). O paradigma que propõe é o paradigma de um conhecimento prudente para uma vida decente, mediante o qual quer significar que a natureza da revolução científica que atravessamos é estruturalmente diferente da que ocorreu no séc XVI, ou seja, o paradigma a emergir dela não pode ser apenas um paradigma científico (o paradigma de um conhecimento prudente), tem de ser também um paradigma social (o paradigma de uma vida decente) (ibidem:71).

As representações que a modernidade deixou até agora, mais inacabadas e abertas são, no domínio da regulação, o princípio da comunidade e, no domínio da emancipação, a racionalidade estético-expressiva. Dos três princípios de regulação: mercado, estado e comunidade, o princípio da comunidade foi, nos últimos duzentos anos, o mais negligenciado, quase totalmente absorvido pelos outros dois (ibidem). A comunidade é, ela própria, dificilmente representável. Ao contrário dos dois últimos, o princípio da comunidade

resistiu a ser totalmente cooptado pelo utopismo automático da ciência e, por isso, pagou duramente com a sua marginalização e esquecimento. Para determinar as virtualidades epistemológicas do princípio da comunidade, salienta duas das suas dimensões: participação e solidariedade que, só muito parcialmente, foram colonizados pela ciência moderna (ibidem:71). A racionalidade estético-expressiva resistiu melhor à cooptação total a qual é, por natureza, tão permeável e inacabada como a própria obra de arte e, por isso, não pode ser encerrada na prisão flexível do automatismo técnico-científico. O carácter inacabado da racionalidade técnico-expressivo reside nos conceitos de prazer, de autoria e de artefactualidade discursiva e entendo que o meu estilo discursivo se enquadra aqui, ciente dos riscos em que poderei incorrer. A colonização do prazer na modernidade ocidental deu-se através da industrialização do prazer e dos tempos livres, das indústrias culturais e da ideologia e prática do consumismo (ibidem:72). De acordo com Santos (ibidem:74) devemos procurar um desequilíbrio dinâmico que penda para a emancipação, uma assimetria que sobreponha a emancipação à regulação, uma assimetria a favor da emancipação concretizado com a cumplicidade epistemológica do princípio da comunidade e da racionalidade estético-expressivo.

Todo o saber é saber sobre uma certa ignorância e, vice-versa, toda a ignorância é ignorância de um certo saber (ibidem.). Ao conhecimento-emancipação deve ser dada primazia sobre o conhecimento-regulação, o que implica que se transforme a solidariedade na forma hegemónica de saber e que se aceite um certo nível de caos decorrente da negligência relativa do conhecimento-regulação o que obriga a dois compromissos epistemológicos de monta, o primeiro consiste a reafirmar o caos como forma de saber e não de ignorância (ibidem:75). A segunda estratégia consiste em revalorizar a solidariedade como forma de saber, já que nenhuma das estratégias é eficaz sem a outra (ibidem:76). A solidariedade é o conhecimento obtido no processo, sempre inacabado, de nos tornarmos capazes de reciprocidade através da construção e do reconhecimento da intersubjectividade dos fenómenos. A ênfase na solidariedade converte a comunidade no campo privilegiado do conhecimento emancipatório (ibidem:77).

O conhecimento, segundo o paradigma emergente, tende a ser não dualista, um conhecimento baseado na superação de todas essas distinções familiares e óbvias que, até há pouco, tomávamos como certas: sujeito/objecto, natureza/cultura, natural/artificial, vivo/inanimado, espírito/matéria, observador/observado, subjectivo/objectivo, animal/pessoa (ibidem:85). Correia (2001) designa este paradigma que emerge, como um paradigma da complexificação, o qual se deverá apoiar na impureza e vincular-se a uma epistemologia da mestiçagem, atenta à hibridez dos instrumentos cognitivos e dos objectos (ibidem).

No actual contexto pós-moderno colocam-se vários desafios ao indivíduo e à sua identidade, que se prendem com a imensa diversidade de cenários e de ofertas, o que exige uma capacidade de adaptação constante (Quintas, 2008:13). Os “Conceitos

tradicionalmente entendidos como valores absolutos, qualquer que fosse o contexto em que se observassem, passam a ser dependentes de um grupo de pessoas que os defende, ou seja, tornaram-se conceitos circunstanciais. Os contextos e as ocasiões determinam a estabilidade, a consistência, a unidade e individualidade do eu ou *self*" (*ibidem*).

A valorização que é atribuída à experiência como modeladora das características do indivíduo leva a considerar a pós-modernidade como uma consciência mais complexa da experiência humana. A possibilidade que é dada ao sujeito (ou de que pode desfrutar) de interagir com diferentes situações e relações, faz despontar diferentes aspectos da sua identidade, o que abre interessantes possibilidades. A existência pode ser vista como um complexo labirinto de possibilidades de existência humana. Na realidade, as exigências cognitivas e emocionais que a pós-modernidade coloca são bem diferentes das que eram conhecidas nos tempos estáveis da modernidade. O indivíduo tem de encontrar e desenvolver estratégias de viabilidade individual face à diversidade de pressões e de expectativas, aparentemente desorganizadas, que sobre ele se abatem (*ibidem*:14).

Na perspectiva pós-moderna, a motivação deve significar uma vinculação entre educador e educando, formador e formando, através da qual se efectivam os desafios e as aprendizagens mútuas que daí decorram. Em consequência, surge, também, uma nova significação para a aprendizagem, que se vê concretizada na valorização pessoal que os conteúdos assumem para os alunos (*ibidem*:15).

O conjunto de desafios que a pós-modernidade coloca à personalidade levanta outra ordem de questões aos sistemas educativos. Estes não poderão mais focar-se no indivíduo como entidade isolada, mas sim nas relações que o formam. Os indivíduos, numa época pós-moderna, necessitam de construir visões do mundo que decorram da sua própria experiência e, por isso, tem de ser dada atenção à educação das mentes para poderem lidar de forma criativa com o mundo das possibilidades (*ibidem*:17), dando-lhes ferramentas para as vivências actuais e futuras.

Capítulo II – Enquadramento Metodológico

Só uma constelação de métodos pode captar o silêncio que persiste entre cada língua que pergunta

Depois de ter dado conta de uma contextualização do estudo, enquadrado em termos ideológicos vou procurar fazê-lo, também, do ponto de vista mais metodológico, dando contas das minhas opções neste âmbito. Antes de partir para o terreno para a elaboração das entrevistas, comecei por delinear os meus objectivos e as temáticas que pretendia abordar. Falo em terreno e não em campo pois, como assinala Ardoino (1992) o termo campo remete para um sentimento de pertença e de propriedade, o que o torna sempre delimitado, tratando-se de uma região ou sub-região do saber, uma especialidade conhecida específica, no interior de um conjunto mais vasto dos conhecimentos. O termo terreno, por sua vez, é sempre provido de profundidade, de dinâmica, de vida, o que o dota de um estado quase-vivo, que resiste, que requer utensílios de análise específicos, e esta noção põe em relação um espaço e uma temporalidade, para que possa ser compreendida (ibidem).

Depois de ter delineado as intencionalidades da minha investigação procedi à elaboração de um guião (anexo 1), que me serviu de orientação ao desenvolvimento da entrevista, permitindo assegurar que todos os participantes respondessem às mesmas questões, se bem que estivesse ciente de que poderia proceder a alterações na ordem das questões e dar abertura para que pudessem abordar outras temáticas não esperadas. Tal permitiu ir-me adaptando aos entrevistados, de maneira previamente delineada mas, simultaneamente, flexível. Esta abordagem acabou por me proporcionar, também, uma rentabilização do tempo consignado a cada entrevista, permitindo uma maior e melhor sistematização dos dados recolhidos.

De salientar, ainda, a minha preocupação em informar as pessoas do âmbito e propósito da investigação, assim como da confidencialidade dos seus dados pessoais e sigilo no tratamento dos mesmos. As pessoas que colaboraram mais directamente comigo são tratadas pelo nome próprio e as outras só pelas iniciais.

De acordo com Dubar (2004:65) “a entrevista, mesmo a que aparenta ser mais directiva é, efectivamente, um diálogo e a forma como uma narrativa oral é posta em palavras depende parcialmente do contexto da entrevista e, em particular, das intervenções do interlocutor”. Apesar de se tratar de pessoas conhecidas, não descurei os princípios basilares desta metodologia, nomeadamente assegurar, depois de explicar os propósitos e a intencionalidade do trabalho, que qualquer assunto abordado seria tratado com confidencialidade, formalizando também o pedido de autorização para a gravar, ciente de que, tal, poderá ter constituído um distúrbio comunicacional (Bogdan e Biklen, 2004:135). Fiz-me acompanhar do guião da entrevista, no qual constavam os temas a abordar, não interessando a ordem pela qual seriam tratados. De acordo com Bogdan e Biklen (ibidem) “mesmo quando se utiliza um guião, as entrevistas qualitativas oferecem ao entrevistador

uma amplitude de temas considerável, que lhe permite levantar uma série de tópicos e oferecem ao sujeito a oportunidade de moldar o seu conteúdo". Apesar de não possuir muita experiência nesta área, esforcei-me por explorar âmbitos diversos, já que "as boas entrevistas produzem uma riqueza de dados, recheados de palavras que revelam as perspectivas dos respondentes" (ibidem:136), preocupação que sempre me acompanhou.

Estas entrevistas, depois de morosamente transcritas, foram alvo de uma análise de conteúdo, que se trata de uma técnica de tratamento de informação, não de um método, podendo integrar-se em qualquer dos grandes tipos de procedimentos lógicos de investigação e servir diferentes níveis de investigação empírica" (Vala, 1986:104). Em síntese, trata-se de um instrumento de conhecimento que possibilita que, com base numa lógica explicitada, se façam inferências sobre a fonte, sobre o receptor ou destinatário da mensagem e sobre a situação em que o emissor produziu o material que irá ser objecto de análise (Hongenraad, 1983, citado por Detry e Lopo, s/d:10).

Através da análise de conteúdo consegue-se fazer emergir a multidimensionalidade dos fenómenos, daí que se trate de um dispositivo apto para o tratamento da informação recolhida, "permitindo um desvendar crítico, e uma postura de ruptura com a intuição" (Terrasêca, 1996:116). A minha proximidade com as pessoas que entrevistei não pôde ser esquecida nem dissimulada, daí que, à semelhança de Terrasêca (ibidem) tenha procurado "racionalizar esta proximidade, no sentido de evitar a espontaneidade das intuições e de poder perspectivar os fenómenos na rede complexificada em que ocorrem, ser capaz de suprir a simplicidade que, à partida, esta familiaridade com o fenómeno poderia induzir" (ibidem:118).

Optei por esta metodologia, ciente de que evolui lentamente e é plena de avanços e recuos, requerendo "alguma paciência, imensa organização, muita perseverança e um pouco de tolerância à ambiguidade" (ibidem:120). Trata-se sempre de um trabalho "íngrato, longo, paciente, que requer, simultaneamente, um trabalho minucioso de análise e uma passagem delicada à síntese" (POISIER; CLAPIER-VALLADONS; RAYBAUT, 1983:101).

A transcrição das entrevistas para linguagem escrita constitui um processo cansativo, mas que permite um contacto minucioso com os discursos produzidos, possibilitando uma apreensão mais profunda do sentido do discurso (ibidem:121). O texto que resulta do procedimento de leitura e releitura da transcrição constitui o corpus de análise (ibidem). Segue-se o processo de classificação: o estabelecimento de um corpus que identifique os primeiros temas de base para a análise; a elaboração da grelha de análise pela identificação dos temas definitivos, o que pressupõe a escolha das unidades de registo, a segmentação do discurso e a repartição do conteúdo pelas categorias da grelha (ibidem:122) anexo (2.3).

O processo de categorização é o cerne da análise de conteúdo, pois é o momento em que se reorganiza o material, atribuindo a cada categoria as parcelas de discurso que têm uma proximidade de sentido, devendo ser exaustivas, em número limitado,

homogêneas, pertinentes, claramente definidas, objectivas, produtivas e exclusivas (ibidem:124). As categorias representam, no contexto de uma teoria, o quadro dos conceitos significativos que permitirão a interpretação do conteúdo. Proporcionam, no mínimo, a classificação dos conteúdos e, na melhor das hipóteses, o evidenciar da sua estrutura (Detry e Lopo, s/d:13).

Um contributo importante para esta fase do trabalho foi o de José Machado Pais, na medida em que a sua reflexão me auxiliou no entendimento do conceito de trajectória, que usualmente “remete para uma representação de vida que a toma como linha”, escapando a esta metáfora a polifonia dos sentidos cruzados da vida (Pais, 2001:71). Estou ciente de que, ao pedir para resgatarem memórias do passado, o fazem com o olhar do presente, o qual, pela sua natureza retrospectiva, transforma o biografado (ibidem:72). Os relatos biográficos giram, pois, em torno de percursos perdidos no passado e o achamento desses percursos perdidos só se conseguirá atingir através de um labor analítico (ibidem). Cada vida é cruzada e entrecruzada por outras vidas, múltiplas realidades, uma grande diversidade de papéis e estatutos, o que a torna tudo menos horizontal, como são as linhas que transportamos nas mãos. E destrinçar um retalho desta vida, ou até mesmo uma costura, já constitui um grande desafio, do qual procurei estar à altura.

Para este autor, “a análise de conteúdo é o estilhaçar dessa unidade encadeada; é um desvelar de sentido; é uma sequência de fragmentos cortados, um esquartejamento de uma unidade de sentido, que dá lugar, sub-repticiamente, a outros sentidos” (ibidem:92). A análise de conteúdo não se circunscreve à superfície textual. As realidades semânticas e pragmáticas em relação às quais essa superfície textual adquire sentido, constituem o conteúdo de um texto, e cabe à análise de conteúdo procurar o estabelecimento de conexões entre os dois níveis (ibidem:92). Trata-se então de um método destinado a desestabilizar a inteligibilidade imediata das superfícies textuais das entrevistas transcritas, mostrando as suas características latentes (ibidem:93). Procurei realizar isto entrelaçando os discursos no meu relato, de forma a dotá-lo de autenticidade, não tendo sido exaustiva no seguimento desta metodologia, ou seja, apropriei-me dela e implementei-a de uma forma mais livre e fluida.

De salientar, que a primeira e a principal etapa deste processo de análise é a leitura dos dados recolhidos. A leitura do social, tal como a leitura dos textos, exige grandes esforços hermenêuticos, ou seja, “ler é, portanto, a um certo nível, interpretar e o recurso aos contextos de análise é um recurso hermenêutico” (Pais, 2002: 129). Da mesma forma que quando lemos um texto apreendemos coisas que o autor não nos queria, realmente, transmitir, o mesmo se passa na observação de determinadas situações sociais ou, por exemplo, na “análise de conteúdo de entrevistas, a partir das quais é possível extrair imagens da realidade, que no entanto, não passam de imagens, leituras extraviadas”

(ibidem: 128). Tive em conta estas palavras, de maneira a conseguir um olhar, o mais fiel possível, acerca dos discursos dos sujeitos.

De facto, a leitura é uma etapa importante pois, a partir desta, e tendo sempre presente o objectivo do estudo que estamos a realizar, vamos conseguir criar um conjunto de categorias onde iremos agrupar e integrar os diferentes dados. Esta categorização foi feita a partir de uma exploração do texto, orientada por indicadores prévios, nomeadamente o guião da entrevista. Como explicita Pais (2002) há que “dar atenção aos contextos e aos indivíduos, isto é, aos elementos do meio social, relevantes para os indivíduos: normas, regras, nortes de orientação, bússolas cognitivas, mapas de significações e representações sociais, que regulam distintos estilos de acções, distintas condutas comportamentais” (ibidem:131) e que sabemos que determinam o tipo de respostas que os sujeitos escreveram.

A construção das categorias é um ponto central na análise, segundo Grawitz (1984) devemos, na sua construção, obedecer a determinados parâmetros como: *a exaustividade* (pela preocupação em classificar todo o conteúdo, se porventura considerarmos que há aspectos que iremos deixar de lado, não devemos nunca esquecer-los e proceder a uma análise qualitativa dos mesmos) e *a exclusividade* (os elementos que fazem parte de uma categoria devem fazer somente parte dela. Podemos antes analisar as subjectividades do sujeito e, por isso, utilizar a informação para outra categoria, segundo outro ponto de vista, mas nunca repeti-la); *a objectividade* (as categorias devem ser bastante claras e objectivas; *a pertinência* (as categorias devem ser sempre elaboradas tendo em conta os objectivos e pressupostos da investigação). No meu caso acabei por dividir a análise em sete categorias diferentes: memórias da infância, memórias da escola, memórias do trabalho, circunstâncias de entrada no curso, resgate dos primeiros tempos no curso, vivência do curso e expectativas futuras, de forma a melhorar e sistematizar a análise (anexo 3). De facto, análise de conteúdo não se trata de um processo fácil, exige competências importantes e atenção fixa, permitindo também uma aprendizagem e um aperfeiçoamento constante, com o qual conto.

Pode situar-se o surgimento da chamada Análise do Discurso no fim de 1960, em decorrência de insuficiências de uma análise de texto que se vinha praticando e que se pautava, prioritariamente, por uma visão meramente conteudista (Rocha e Deusdará, 2005:307). O objectivo da análise de conteúdo é alcançar uma pretensa significação profunda, um sentido estável, conferido pelo locutor no próprio acto de produção do texto. (ibidem). Trata-se, então, da sistematização, da tentativa de conferir maior objectividade a uma atitude que conta com exemplos dispersos, mas variados, de pesquisa de textos (ibidem)

De acordo com Amossy (s/d:9) “Todo ato de tomar a palavra implica a construção de uma imagem de si”. Nesta medida, não é necessário que o locutor faça o seu auto-retrato,

detalhe as suas qualidades e fale explicitamente de si. O seu estilo, as suas competências linguísticas e enciclopédicas, as suas crenças implícitas são suficientes para construir uma representação de sua pessoa. Assim, deliberadamente ou não, o locutor efectua, no seu discurso, uma apresentação de si, da qual se torna mais consciente a partir do momento em que a verbaliza. Existem enunciados e relações, que o próprio discurso põe em funcionamento, daí que analisar o discurso seja dar conta das relações históricas, de práticas concretas, que estão vivas nos discursos (...) as palavras são também construções; na medida em que a linguagem também é constitutiva de práticas (FISCHER, 2001:198). Foi com interesse que me debrucei sobre a entrevista da Lurdes (anexo 2.1), que responde sempre no plural: “*nós gostámos muito*”, como se o seu discurso e o seu pensamento fossem partilhados pelo restante grupo.

O desafio que acabei por colocar às pessoas passou pela construção do seu auto-relato, o qual pode ser tomado como um *locus* privilegiado do encontro entre a vida íntima do indivíduo e sua inscrição numa história social e cultural. A biografia, ao tornar-se discurso narrado pelo sujeito autor e protagonista, instaura sempre um campo de renegociação e reinvenção identitária (Carvalho, 2003:287). O laço indissociável entre a experiência e a sua (re)elaboração na condição narrativa – enquanto abertura para revivificar e ao mesmo tempo recriar o vivido – é central para a análise de relatos autobiográficos (ibidem).

De acordo com Carvalho (ibidem) o método biográfico pode ser considerado o território mais amplo onde se inscrevem os diversos recursos e abordagens para a análise de auto-relatos e de trajectórias de vida. Ao tomar os relatos biográficos como modalidades narrativas, estes deixam de ser produções individuais e factuais e evidenciam a interpenetração entre sujeito e história, bem como entre os acontecimentos e sua reconfiguração nas vidas narradas.

O sujeito da autobiografia, ao narrar sobre si mesmo, localiza-se em relação a outras narrativas, participando de um diálogo mais amplo com outros campos ou contextos sociais e acaba por ter oportunidade de reflectir e reconstruir as suas perspectivas (ibidem:297), nomeadamente sobre a sua pessoa, o que me parece ter acontecido com este grupo de pessoas.

Investigação Qualitativa ou a minha Estrela Polar

Utilizo aqui esta analogia, na medida em que a investigação qualitativa norteia este trabalho, assim como a estrela polar o faz na natureza, servindo de referencial na orientação dos seres vivos sobre a superfície terrestre.

LESSARD-HÉRBERT, GOYETTE e BOUTIN (1994:27), reportando-se, algumas vezes a De Bruyne (1975) propõem um modelo quadripolar utilizado como grelha de análise e de organização das diferentes vertentes das metodologias qualitativas. A expressão

metodologias qualitativas abarca um conjunto de abordagens, consoante os investigadores tomam diferentes denominações (ibidem:31) atribuindo-se um interesse fulcral ao significado conferido pelos actores, às acções nas quais se empenharam (ibidem:32). Reconheço que é neste âmbito que gostaria que este tese de mestrado se situasse, se bem que tenha acabado por recorrer a diversas metodologias pois, tal como assinala Santos (1999:48) “Cada método é uma linguagem e a realidade responde na língua em que é perguntada”, daí que só uma constelação de métodos possa captar o silêncio que persiste entre cada língua que pergunta.

De acordo com Castro (1996:119), os dados da investigação são sempre selecções da realidade, baseadas nas mundividências ou nos modelos teóricos do seu tempo e filtradas pelas perspectivas de certos grupos específicos, de cada época (ibidem). O reconhecerem-se as bases sociais do conhecimento em nada contradiz o conceito de objectividade, muito pelo contrário, já que defende que a reestruturação das ciências sociais é capaz de aumentar essa possibilidade, desde que se tomem em consideração as críticas feitas à prática do passado e que se erijam estruturas mais autenticamente pluralistas e universais (ibidem:130). Na medida em que “o objecto é a continuação do sujeito por outros meios”, todo o conhecimento científico é auto-conhecimento, o que torna a ciência autobiográfica (Santos, 1999:52). É, então, necessária “outra forma de conhecimento compreensivo e íntimo, que não nos separe e antes nos una, pessoalmente, ao que estudamos” (ibidem:53).

De acordo com Bruyne (1976) a investigação subdivide-se em quatro pólos. O primeiro pólo a que este autor faz referência é o pólo epistemológico, que diz respeito às questões do conhecimento, funcionando pela lógica da descoberta e estando presente, de forma mais evidente, numa fase inicial do trabalho. É neste pólo que problematizamos a realidade que nos envolve e que queremos investigar, reflectindo sobre a complexidade do nosso objecto de estudo. Quando estamos a tentar definir o nosso objecto de estudo, a delimitar o nosso campo de investigação, a discutir a designação do nosso trabalho, estamos, no fundo, a trabalhar as questões epistemológicas. Há que esclarecer que estas são uma constante ao longo de todo o trabalho de investigação, já que condicionam e determinam o rumo que este pode vir a tomar, conferindo-lhe sentido e validando-a. Deste modo, a reflexão tem que estar sempre presente no seu decurso, o que faz com que não se possa considerar o investigador como neutro ou imparcial. Ele envolve-se na investigação, analisa-a e critica-a, não se cingindo à simples verificação dos factos. Esta lógica de reflexão, além de apelar à participação do sujeito investigador, exige que este interprete a realidade, olhe o real, o apreenda e o traduza. É daqui que resultam os diferentes olhares que podem surgir acerca de uma mesma realidade, já que cada uma de nós possui formas diferentes de a interpretar.

Segundo Bruyne (1976) no domínio do campo axiológico, estão presentes os valores partilhados socialmente dentro de uma sociedade, assim como os valores individuais do investigador, que interferem no modo como se percebe e estuda uma determinada realidade. Quando optamos por determinada abordagem em detrimento de outra, estamos já a fazer escolhas, nas quais os nossos valores individuais e sociais impõem determinadas orientações específicas à investigação. O campo axiológico é uma constante ao longo de todo o trabalho, pois ela é feita de opções do investigador, e determinada pelas percepções que este tem, ou ganha, acerca do objecto de estudo, o que acaba por influenciar o decurso da investigação.

Estamos, então, no domínio do campo doxológico de Bruyne (1976), que diz respeito às concepções do senso comum acerca de determinada temática, constituindo o campo do saber não sistematizado, o campo da linguagem e das práticas quotidianas, consistindo, no fundo, o campo relativo ao senso comum. Socorri-me, também, de um conjunto de autores que elucidam acerca de determinados conceitos, considerados pertinentes na abordagem a esta realidade, ou seja, construí o meu enquadramento conceptual ou teórico. Segundo Bruyne (1975) estava no domínio do pólo teórico, sustentado pela construção de uma base teórica. À medida que a investigação foi avançando, alguns conceitos passaram a ter mais significado e relevância que outros.

Quando criei questões amplas e proporcionei abertura para que as pessoas pudessem expressar livremente as suas opiniões estava no âmbito do pólo técnico que Bruyne (1975), mediante o qual definimos a forma como vamos concretizar os nossos objectivos, que meios de investigação vamos utilizar para avaliar as representações do senso comum acerca do tema, para as podemos confrontar com o enquadramento teórico.

Aquilo que me propus fazer trata-se, então, de um estudo de caso, que constitui uma análise intensiva sobre um conjunto numeroso e diversificado de informações, que visam fazer uma análise global de fenómenos produzidos no campo de observação. Não possuo a intenção de generalizar os dados obtidos, mas sim de conhecer em profundidade determinada realidade. Está, também, aqui presente o campo epistémico, que se relaciona com a possibilidade de legitimar o conhecimento, ou seja da utilização de métodos e técnicas que definem o modo de legitimação dos processos de produção do conhecimento científico. Um estudo de caso incide sobre uma situação determinada, definida na sua particularidade, mas susceptível de promover uma visão cognitiva muito ampla, a qual pode ser aplicada a um universo muito mais vasto e profundo. Trata-se de uma metodologia que privilegia o conhecimento do “mínimo” exemplar, a partir do qual se adquire uma flexibilidade hermenêutica e interpretativa, ajustável a múltiplas situações.

Tal como nos lembram Bodgan e Biklen (1991:48) os investigadores com intuito de levar a cabo uma investigação do tipo qualitativo “assumem que o comportamento humano é significativamente influenciado pelo contexto em que ocorre, deslocando-se, sempre que

possível, ao local de estudo”. Todos os indícios devem ser analisados com cuidado, pois “nada é trivial, tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objecto de estudo” (ibidem: 49). O intuito principal passa não pela generalização dos resultados a que chegámos, mas antes compreender cada discurso na sua complexidade, como único e com características peculiares da pessoa que o relatou (ibidem: 50).

A questão da narrativa, possível recurso de uma investigação de índole qualitativo, assume, uma preponderância elevada, na medida em que, nesta investigação, os relatos dos adultos, foram alvo de análise de discurso, não sob a forma escrita, mas falada. Para aprofundar esta temática recorri a Vermersch (s/d:1) que nos diz que todas as situações de vida contêm uma dimensão experiencial e uma dimensão de formação. Tirar a lição de uma experiência é necessariamente explicitar aquilo que a constitui, de maneira a tomar consciência disso e a fazer disso um objecto de reflexão para modificar a acção futura (ibidem). A noção de explicitação, ao nível do senso comum, opõe-se, antes de mais, ao que não é dito, ao que permanece implícito, porque não formulado; depois, num enunciado, ela opõe-se ao que permanece implícito, por ser insuficientemente claro e preciso (ibidem). Quando há numerosos observáveis, a observação externa, com ou sem registos, pode fornecer directamente numerosas informações; outras podem ser inferidas. (ibidem:4) e eu tenho o privilégio de poder conciliar as duas.

Capítulo III – Apresentação do Estudo

Impressão Digital

Os meus olhos são uns olhos.
E é com esses olhos uns
Que eu vejo no mundo escolhos
Onde outros com outros olhos,
Não vêem escolhos nenhuns.
Quem diz escolhos diz flores.
De tudo o mesmo se diz.
Onde uns vêem luto e dores
Uns outros descobrem cores
Do mais formoso matiz.
Nas ruas ou nas estradas
Onde passa tanta gente,
Uns vêem pedras pisadas,
Mas outros, gnomos e fadas
num halo resplandecente.
Inútil seguir vizinhos,
Querer ser depois ou ser antes.
Cada um é seus caminhos.
Onde Sancho vê moinhos
D. Quixote vê gigantes.
Vê moinhos? São moinhos.
Vê gigantes? São gigantes.

António Gedeão

E como “Cada um é os seus caminhos” este, que aqui apresento, foi o meu... encontrei alguns gigantes mas, essencialmente, encontrei moinhos, ciente de que, alguém que não eu, se poderia ter encontrado com outras realidades, enfatizando mais uns assuntos em detrimentos de outros. Procurei ir à essência e ao âmago das questões, dentro das limitações que tinha em termos de distanciamento do local no qual realizei a minha investigação. Procurei compreender os sentidos que as pessoas dão às suas vivências e apercebi-me que, algumas delas, se não todas, experimentaram mudanças, principalmente internas, das quais poderiam ainda não ter completa consciência. Até poderia ter sido interessante falar com elas depois da entrevista, para compreender o que é que aquela conversa comigo tinha significado para elas e perguntar-lhes com o que é que ficaram no pensamento, a partir daquela altura. Com a Lurdes foi com quem isto menos aconteceu, na medida em que já se havia deparado com uma amiga que estava emigrada e que, no seu

regresso, se apercebera das suas mudanças, com as quais confrontou a Lurdes e que, de uma maneira ou de outra, a obrigaram a pensar e a reflectir a esse respeito. Sei que, também, as minhas questões e a forma como as coloquei foram influenciadas pela minha perspectiva, pelo meu ponto de vista acerca da realidade e enformadas por aquilo que eu procurava. Encontrei muito do que esperava e fui mais além.

Alguns meses depois de ter deixado de ser formadora deste grupo regressei à localidade na qual se situa a Centro de Formação e tive o privilégio de os conhecer um pouco melhor e de ter contacto com questões mais íntimas, algumas que até a mim me melindraram e, nas quais, tive muito cuidado ao falar, para não ferir susceptibilidades. Estive lá, vi, senti, experimentei, não me posso desligar disso, mas optei por nomear algumas situações sem as descrever e a referir alguns espaços sem me alongar, apenas com o intuito de contextualizar e justificar algumas expressões das pessoas com as quais falei, porque foi notório que me receberam, sem excepção, com agrado e sem desconfiança e devo-lhes, por isso, fazer o meu relato sem entrar demasiado na sua intimidade, mas sempre com receio de dizer pouco, fazendo com que não se entenda, ou dizer de mais, tornando-me invasiva.

Vou contar as histórias encadeadas, pois assim aconteceram e assim farão, a meu ver, mais sentido.

Casas, carro, toalhas e panos de cozinha

Para compreender o sentido deste título, ter-se-á mesmo que ler esta parte até ao fim. Na primeira ida ao terreno, para realização das entrevistas, fiquei de me encontrar no parque de estacionamento de um hipermercado com a Lurdes e, qual não é o meu espanto, quando chega o marido dela, sozinho, e encosta o carro junto do meu e me diz:

- *“Dr^a Diana? Sou o marido da Lurdes, ela não pôde vir, venha atrás de mim, por favor!”*.

Já o conhecia de actividades do Centro de Formação, respondi-lhe afirmativamente e segui-o até à sua casa pois, apesar de ainda ser cedo, ela já estava a adiantar o almoço, para poder conversar comigo à vontade, sem comprometer a refeição em família. Digo conversa, porque foi nestes termos que coloquei a questão, ou seja, para não os intimidar, optei por lhes pedir que conversassem um pouco comigo acerca da sua vivência do curso.

A entrevista com a Lurdes não começou sem antes me mostrar, com um orgulho evidente, a sua casa, cuidadosamente decorada e cuidada. Até os toalheiros tinham toalhas de linho para me receber. Toda a família estava vestida para um dia especial e tive um acolhimento caloroso, no meio de muitos sorrisos. Almoço adiantado e sentámo-nos num sofá do escritório, para conversarmos um pouco, tendo ela estado à vontade e não tendo

dado pelo tempo a passar. A família foi precavida pela Lurdes para que não interrompesse e o marido arranjou maneira de convencer a filha mais nova em ir visitar a avó, juntamente com a mais velha, mas ela mostrava-se reticente, pois queria perceber melhor o que nós as duas ficaríamos a fazer em casa.

Gravador desligado confidências partilhadas! Escutei com atenção, mas procurei não emitir opiniões, apenas demonstrar compreensão e empatia em relação ao que me segredava. Procurava justificar o facto de a próxima entrevista ter que se realizar em sua casa e não na da colega em questão, dadas as suas circunstâncias pessoais e matrimoniais, às quais ela acabou por fazer referência, quando estive comigo da parte da tarde.

Almocei com a família dela (marido e filhas), que me tratou com muita ternura e senti que já era estimada sem nunca lá ter estado antes. Batatas assadas com bacalhau, regadas com azeite e uma agradável conversa, tendo sido alvo de muitas atenções da parte das filhas, embalei bonecas e ajudei nos desenhos. Terminado o almoço convidou-me a visitar a casa da irmã, a uns metros da sua, a qual fez, novamente, questão de me mostrar ao pormenor. Para meu espanto era fotocópia uma da outra e a irmã andava a limpar e desculpava-se da indumentária que trazia por estar a realizar estas tarefas.

Regressámos a casa da Lurdes pois aguardávamos a Vera, que chegou com o marido e os filhos, os quais a esperaram da parte de fora da casa, enquanto fazíamos a entrevista. Estava um dia de sol muito quente e o marido da Lurdes lavava o seu carro e os restantes ficaram por ali. Durante a entrevista a Vera mostrou-se bastante desconfortável e pouco à vontade com a situação, o que encurtou o tempo que estivemos juntas. De salientar que ainda estava em recuperação de uma pneumonia, e a receber injeções de penicilina e continuava com febre. Senti que a Vera teve algumas dificuldades em expressar-se e eu, por vezes, em fazer-me entender. Tentei simplificar o meu discurso ao máximo, mas não fui totalmente eficaz. De salientar o meu completo desconforto aquando da sua confissão em relação aos problemas matrimoniais...não comentei e continuo a sentir que não o devia ter feito, apesar de ter sido notória a necessidade que ela tinha em conversar sobre aquele assunto, caso contrário nem o teria referido.

Quando terminei a entrevista com a Vera, saímos juntas de casa e despedi-me da Lurdes, agradecendo-lhe e dizendo que me ia embora de seguida. No entanto ela disse que eu não podia ir embora naquela altura, o que me causou estranheza, tendo-lhe perguntado a razão. Respondeu-me que não podia, visto o marido ter o carro à frente do meu, o que não me apoquentou, tendo eu dito que fazia inversão de marcha e tendo continuado a andar. Para minha surpresa, vejo que o marido da Lurdes me estava a lavar o carro. Fiquei desconfortável e até envergonhada com a situação, mas ri e brinquei, dizendo que, realmente, estava a precisar, agradecei reforçando que não era necessário. Lavagem completa, com jantes incluídas, mesmo eu dizendo que agradecia, mas que não valia a

pena. Até os riscos de um carro que arranhara o meu, como massa de polir e uma boa dose de paciência, ele fez questão de retirar. Eu não sabia o que dizer, nem como agradecer todo aquele cuidado. Fiquei sem jeito e surgiu-me a ideia de os convidar a fazerem-me uma visita, quando tivessem oportunidade, tendo-me a Lurdes respondido que já podia ir a minha casa, porque eu já tinha toalhas. Olhei-a com cara de interrogação, sem ter percebido, e foi quando ela me perguntou se eu já tinha ido à mala do carro. Respondi que não e ela fez questão de a abrir, e eu deparei-me com um monte enorme de toalhas e panos de cozinha que ela lá havia colocado. O marido da Lurdes trabalha numa fábrica de têxteis e fez questão de mas oferecer naquela quantidade exagerada para uma só pessoa. Ainda incrédula e uma vez mais agradecida, despedi-me e, na saída, a Lurdes pediu-me: *“Mande mensagem quando chegar, para eu saber que chegou bem”*. Regressei completamente arrebatada e satisfeita. As toalhas e os panos foram divididos pela família, pois precisava de alguns anos para dar uso àquilo tudo.

Quando dava formação no Centro de Formação no qual conheci este grupo de pessoas fazia o mesmo percurso, de carro, todos os dias e eles já me conheciam as rotinas. Numa manhã fria o Carlos acenou-me num determinado ponto do caminho e eu parei. Pediu-me boleia, pois a pessoa que o costumava levar ia faltar e, como ele sabia que eu passaria ali por aquela hora, resolveu esperar por mim. Ele estava um pouco envergonhado, mas preferiu ser ousado a chegar atrasado, pois era exímio no cumprimento de horários.

Na minha segunda ida ao terreno combinei encontrar-me com o Carlos nesse mesmo ponto. Estacionei o carro e, pouco tempo depois, ele lá apareceu. Fomos até à sua casa e sentámo-nos na sala. Antes de começarmos a entrevista fez questão de me dizer que estava a pensar levar-me, antes, a casa da filha, pois não se sentia à vontade com a sua, mas que se decidiu por ficar por ali pois, apesar de humilde, era a que tinha. Reforcei-o neste sentido e disse-lhe que estava ali não para ver a casa, antes para conversar um pouco com ele. Falou abertamente comigo e, no final, fez questão de me mostrar a casa, justificando-se, dizendo que até me convidava para almoçar ali, mas a cozinha era exígua e que não cabíamos todos. Retorqui dizendo que agradecia, mas que ia almoçar a qualquer lado, pois tinha mais duas entrevistas marcadas para aquele dia. Ele ofereceu-se para almoçar comigo e para me acompanhar nas próximas entrevistas, que decorreriam em localidades vizinhas. Enquanto fazíamos estas combinações, num pequeno terraço, a esposa cosia sapatos à mão, para uma marca conhecida, recebendo, por este trabalho, poucos cêntimos por cada par, tarefa na qual conta, sempre que possível, com a ajuda do Carlos.

Quando íamos a sair de casa do Carlos ele fez questão de me oferecer um porta-moedas feito com uma embalagem vazia de leite e um pequeno baú decorado por ele, aos quais se tinha referido durante a entrevista e que ocupavam lugar de destaque na sala, no

móvel da televisão. Insisti que ficasse com eles, pois tinham significado para ele, que os tinha feito mas, ainda assim, fez questão...disse que era o que tinha e que gostava muito que ficasse comigo. Sem querer ser rude, mas com o coração apertado, peguei nas coisinhas e guardei-as na carteira agradecendo, ciente de que esta insistência se prendia com o facto de a Lurdes me ter oferecido as toalhas, o que já era do seu conhecimento.

Lá começámos viagem rumo a casa da Rosa, que ficava numa localidade vizinha, perto de uma oficina automóvel. Seguindo as orientações dadas por ela chegámos a uma oficina, a qual julgávamos ser a tal e, para o confirmar, o Carlos foi perguntar se estávamos no sítio certo. Não estávamos... Recebeu as novas indicações e seguimos caminho.

Em casa da Rosa fui recebida na sala, não sem antes passar pela cozinha, para ela me apresentar a mãe. Ela falou comigo com muitos problemas, o gravador constitui um grande distúrbio e a conversa só ganhou forma quando ele se desligou. O Carlos esperou-me cá fora e, entretanto, a Rosa chamou o filho para me cumprimentar também. Deu-me a sensação de que ela se sentiu um pouco desconfiada, não tanto em relação ao propósito da entrevista, mas mais em relação ao destino daquela gravação, preocupando-se de quem poderia ouvir e que repercussões é que isso lhe poderia trazer, o que a impediu de ser completamente sincera nas declarações que foram gravadas. Cheguei a dizer-lhe que não tinha razão para estar nervosa, que estivesse à vontade, o que só aconteceu quando terminou a entrevista.

Agradei à Rosa e entrei novamente no carro com o Carlos, que fazia questão de ir almoçar comigo. Disse-me que tinha ligado para um senhor que ambos conhecíamos, que servia num restaurante perto do centro de formação que, agora, trabalhava noutro sítio e teve o cuidado de perguntar o que havia de peixe, pois sabia que eu não comia carne. Almoçámos muitíssimo bem, filetes de polvo e, quando fui a pagar, a conta já estava paga. Fiquei sem cor. Fui na mesma buscar dinheiro à carteira, mas o Carlos não aceitou, fazia questão de me pagar o almoço, pois eu tinha almoçado em casa da Lurdes e ele, no impedimento de fazer o mesmo, insistia em mo oferecer. Fiquei sem jeito, muito desconfortável e tive que aceitar, pois ficaria ofendido e levaria a mal.

Seguimos viagem para casa da Maria, que também ficava numa localidade vizinha. Ele falou com ela ao telefone, que lhe explicou onde ficava a sua casa e fomos nessa direcção. E ela lá estava, no ponto combinado do caminho. Nesta altura o Carlos foi embora, pois tinha ligado à filha para o vir buscar, mas deixou-me recomendações em relação ao regresso, para que não me perdesse... uma ternura. Senti que foi um dia importante para o Carlos, que se sentiu útil e gratificado por ter sido o meu assessor e co-piloto.

A Maria também me quis mostrar a sua casa antes de começar, por dentro e por fora. Até uma gaiola enorme, que tinha guardado na garagem, para fazer uma surpresa ao filho, ela fez questão que eu visse. Fizemos a entrevista no quarto dela e da filha, em cima

da cama, no meio de peluches e de um boneco chorão, pois a sala servia de quarto ao filho. A Maria foi também extraordinária comigo, falou bastante, o que já é costume nela, e emocionou-se logo no início da entrevista, o que me levou a desligar o gravador alguns minutos. Ao fim de meia dúzia de frases começou a chorar quando referiu a doença e consequente falecimento do marido. Propus-lhe, então, que parássemos um pouco e, quando ela se recompôs, retomámos. No final da entrevista queria dar-me de lanchar, mas eu não aceitei, contudo tive que beber uma garrafinha de sumo, que ela tinha comprado especialmente para o momento, que até agradeci naquele dia tão quente. A filha estava em casa e ficou um pouco a conversar comigo, sentada na banca da cozinha. Tinha entrado, nesse ano lectivo, na faculdade e, a convite da mãe, estava a partilhar algumas vivências comigo.

A Maria fez ainda questão de me levar a uma sapataria perto de sua casa, onde negociou um desconto para a *“probessora”* dela. Despedi-me da Maria, com muita gratidão e regressei a casa, uma vez mais, completamente preenchida...A experiência de levar a cabo estas entrevistas constituiu uma vivência mesmo muito especial. As pessoas abriram-me as portas para as suas casas e para as suas vidas, cientes de que me podiam confidenciar parte delas e depositaram em mim essa responsabilidade, que assumi com o maior rigor que me foi possível.

Depois de ter relatado a história das entrevistas realizadas, vou passar a debruçar-me, com pormenor, sobre cada uma delas, agora que já se conhece de que maneira cheguei mais perto destas pessoas.

A ternura da Lurdes

A Lurdes (anexo 2.1) contou-me que teve *“uma infância muito bonita, com muito mimo”* passada no seio de uma família numerosa e com estreitos laços de proximidade. Cresceu com uma irmã, que nasceu quando ela tinha quatro anos, e com a qual se deu sempre muito bem e, hoje em dia, moram a poucos metros uma da outra. O cerne da família era a casa da avó, onde todos se reuniam, pelo menos, em volta da mesa: *“eram muitos, todos vinham ter a casa da minha avó (...) jantávamos lá com os meus tios e os meus primos e, depois, cada um ia para sua casa”*.

Apegada à família e, especialmente à mãe, sofreu bastante com a ida para a escola primária, na medida em que tinha que estar sem esta figura por perto durante muitas horas: *“Estava muito apegada à minha mãe (...) eu chorava sempre na escola, custava-me muito, foi complicado”*. Não tinha dificuldades nos estudos só em afastar-se da mãe, mas acabou por se conseguir adaptar. Contudo, *“quando houve outra vez a mudança, para ir para o ciclo, nós éramos os mais pequeninos que lá estávamos, eu ainda hoje sou não sou muito grande”* o problema ressurgiu e, apesar do apoio da mãe: *“a minha mãe, para me incentivar,*

sacola nova” e restante material”, levava-a e ia-a buscar, com um tio, *“que vinha a casa da fábrica, pegava na minha mãe, numa motorizadinha”* e levava-as. Mas todo este esforço não bastou, tudo era pretexto para evitar o ciclo preparatório, simulando doenças e tecendo algumas ameaças, face a pretextos que agora interpreta como inapropriados e sem lógica. Na disciplina de ciências, conta ela: *“eu comecei a ver homens e mulheres mesmo todos nus e eu fiquei assim...”* e aproveitou o seu desconforto para, uma vez mais, reivindicar a sua saída da escola, à revelia da mãe: *“ Não, tens que ir, já sabes que tens que ir”* e a Lurdes ameaçava: *“Eu ir vou, mas eu não vou voltar, porque eu deito-me ao fundo de um poço, porque eu não quero ir”*. Até o avô, que era também seu padrinho, a aconselhou: *“Ó filha, eu gostava tanto que tu estudasses tu és tão, porque eu era, a professora dizia: Ela é mesmo inteligente!”*. Apesar destes incentivos, a Lurdes sentia uma grande ambivalência de sentimentos, nomeadamente de cada vez que a mãe a deixava na escola, a qual explica de forma clara: *“eu ficava a chorar na escola, a minha mãe vinha a chorar da escola... Eu parece que sentia e ficava triste... Se a minha mãe não chorasse eu ficava triste porque ela não chorava, se ela chorasse eu ficava triste por ela estar a sofrer”* mas, pura e simplesmente, não estava a conseguir lidar, devidamente, com esta situação nova e ia penando e fazendo penar. A Lurdes assume: *“ainda hoje, regra geral, sempre que há uma mudança, ao primeiro fico assim um bocado fechada e agora sou adulta e já consigo controlar um bocado melhor mas, dentro de mim, há sempre uma ansiedade”* tendo-se, no início do curso, deparado, uma vez mais, com esta realidade, como teve oportunidade de explicitar mais adiante.

A mãe, sem saber como resolver esta situação dizia: *“Eu não tenho que lhe fazer, ela não quer vir! De que me adianta? A mim não me adianta tê-la aqui”* e pô-la, a conselho de uma tia, que tinha um estabelecimento comercial, a trabalhar lá, com dez anos: *“Estive lá dois ou três anos, mas não ganhava nada, a minha tia dava-me uma prenda ou assim... nem a minha mãe queria”*. Trabalhou lá até aos 28 anos, fazendo um pouco de tudo, inclusive limpezas, cuidar das crianças da família e do estabelecimento, quando os tios estavam fora. Como a Lurdes refere: *“em todas as famílias, às vezes, há problemas”* e, depois de ter encoberto muitos comportamentos e atitudes da tia, para evitar que o tio tivesse conhecimento deles, acabou por abandonar esta tarefa, com o nascimento da segunda filha: *“eu digo à minha M: Tu chegaste para dar uma volta na minha vida! Veio fazer-me ver as coisas de outra maneira, cair na realidade”*, pois ela tinha a perfeita noção: *“não estava a viver para a minha filha, nem para a minha família, estava a viver para o meu trabalho”*. E acrescenta, com a angústia bem marcada na voz: *“Eu se dei banho à minha C (nome da filha mais velha) em bebé, duas ou três vezes foi muito (...) precisavam muito de mim e eu gostava e dedicava-me àquilo. Sou mãe dela, claro que sou, meu Deus do Céu, andei com ela, fui eu que a tive mas, ao final do mês, vim trabalhar”*. De olhos húmidos

confessa *“na hora de lhe dar o peito, era a minha mãe que me vinha trazer, em vez de ser eu a ir lá”*.

Com a gravidez da segunda filha, o trabalho estava a ser muito pesado e, a conselho médico, entrou de baixa, a qual se prolongou depois do seu nascimento. Gozou a licença de parto e já não voltou a ir trabalhar: *“a minha filha precisou de fazer fisioterapia (...) ficava assim com o pescocinho e o médico aconselhou a fazer fisioterapia”* e *“a menina andou assim durante cerca de meio ano”*. Depois da baixa esteve a receber o subsídio de desemprego tendo sido, posteriormente, chamada para fazer o curso EFA. Recebeu uma carta para se apresentar no Centro de Emprego e foi informada da abertura dos Cursos: *“havia três cursos à escolha, um de electricista, um de geriatria e um de acção educativa”*. Explicaram-lhe que receberia o mesmo que estava a receber pelo subsídio de desemprego, acrescido de 60 euros mas, no decorrer do curso, apercebeu-se: *“ficávamos com o fundo de desemprego só. Ficávamos com o subsídio de alimentação, subsídio de transporte e acolhimento dos filhos”*, o que a levou a colocar a filha mais nova no Jardim de Infância.

A aceitação da proposta prendia-se com o seguinte argumento: *“porque era muito difícil alguém nos dar emprego com aqueles estudos”*, o que já tinha sentido na pele, pois *“já tinha tentado preencher uma ficha para o Modelo e a menina perguntou-me qual era a escolaridade e quando lhe disse que era a 4.^a classe, disse logo que não valia a pena preencher, porque eles não iam querer”*. Pesaram as *“oportunidades de trabalho, mais conhecimentos e mais formação”*, apenas a acrescentar que, a frequência deste curso, lhe foi apresentada como dotada de carácter optativo, ao contrário do referido por algumas colegas, que punham em risco o subsídio de desemprego, caso não o frequentassem. Face à proposta: *“disse que ia pensar em casa. Falei com o meu marido e com os meus pais e eles ficaram contentes e disseram que não pode ser melhor: Olha, vai, é o que te faz melhor”*. Sentiu que poderia ser uma oportunidade interessante, na medida em que, de todas as opções que tomara na vida, ela refere: *“Eu fazia tudo de novo, só me arrependia era de não ter seguido os estudos. Porque, como tinha poucos estudos, havia coisas que via e que não percebia e sentia, nesse momento, a falta que tinha dos estudos. Por vezes pensava que gozavam comigo e que faziam pouco de mim. Às vezes havia coisas que me diziam ou perguntavam e eu não sabia. Às vezes (...) sentia-me um bocadinho mal (...) e interiormente a gente ia mal”*.

Apesar da sua alegria em voltar à escola sentiu que *“nos primeiros dias foi um bocado esquisito, porque foram vinte anos, mais ou menos, sem ir à escola (...) depois somos adultos e é mais complicado voltar”*, até porque tudo era muito diferente daquilo que estava habituada e, quando chegou a casa: *“disse que não ia conseguir, que já não me lembrava de nada... e o meu marido disse para não pensar assim, que eles estavam lá para me ensinar. E eu lá continuei”*. De salientar a força e o suporte que sempre recebeu dele: *“o meu marido disse que não me deixava desistir”*. Até quando, a determinada altura, ficou sem

o subsídio desemprego e a receber somente 60 euros, o marido constituiu, uma vez mais, o seu pilar: *“eu sou mãe de família, tenho as minhas filhas, estou a pagar a casa ao banco e é só o meu marido a trabalhar e olha, vou deixar. Falei com o meu marido e ele disse: Não, não sais, tu vais até ao fim, ou queres depois começar outro de novo, queres ser doméstica? Não isso não quero! Havia quem me dissesse para ficar em casa e para tomar conta de uma criança ou duas, olhas pelas tuas e eu disse credo não”*. Ela já tinha vivenciado uma situação semelhante no passado e não queria voltar a esses tempos, assumindo mesmo que *“uma pessoa em casa vive muito as coisas e uma coisinhas de nada é aí meus Deus é um monstro na nossa cabeça (...) uma pessoa sai de casa, conversa, chega a casa bem mais leve, enfrenta-se as coisas com outra facilidade”*.

A primeira semana foi o período mais difícil e refere-se a ela como *“muito complicada e esquisita”*, pois as propostas de trabalho da psicóloga, que orientou o processo de Reconhecimento e Validação de Competências (RVCC), passavam pela redacção dos momentos marcantes das suas vidas: *“e havia pessoas com problemas e íamos convivendo e pessoas que, só de contar, eu choro, que me chocavam. Mexia comigo”*. E quando teve que passar para o papel aquilo que mais a marcou: *“foi complicado”*, uma espécie de catarse que, apesar de algo dolorosa, acabou por exorcizar alguns fantasmas, dela e das colegas. Digo isto na medida em que senti, no âmbito da formação, muita necessidade, da parte do grupo, em partilhar problemas de índole familiar e do foro da intimidade. Nestes episódios choravam, mas logo os colegas lhes valiam e apoiavam, dando ânimo, e demonstrando identificação, sentindo-se elas mais apaziguadas.

As inseguranças experienciadas também lhe parece terem apoquentado os colegas *“os outros também sentiam. E talvez por ver que os outros também sentiam o mesmo, andámos ali um tempo e nós incentivamo-nos uns aos outros”*. Também as palavras dos formadores foram um incentivo: *“sabemos que vocês não são adolescentes, são pessoas que têm uma vida sobre as costas, é diferente e então incentivavam-nos muito”*. Além disso, apelavam aos saberes prévios daquele grupo *“a matemática e nessas disciplinas assim não perguntavam. Mas nas disciplinas específicas do curso, perguntavam”* o que já sabiam sobre o assunto. *“Nós aprendemos tudo, desde o nascimento de um bebé, ou desde ainda dentro da barriga, aprendemos como lidar com eles, o que sentem, o que não sentem e as coisas que os professores diziam que para vocês não é novidade... E então, nessas alturas, nós falávamos da nossa experiência, porque já tínhamos passado por essas coisas. Nós também dizíamos, aos tantos meses acontece isto, depois acontece isto, porque nós sentimos. E aí nós achávamos que já era importante, porque já sabíamos”*. O papel dos formadores apresenta-se como preponderante para a Lurdes: *“Parece que foram escolhidas a dedo para nós (...) e as outras turmas diziam: Esta é boa, aquela não, ou então nós também somos pessoas que nos damos a eles”*, sem problemas em assumir que não sabiam e com ganas de saber mais: *“queríamos sempre aprender mais, queríamos saber*

mais”, referindo ter acontecido exactamente o contrário, com outros grupos de formação, que não se davam bem com o facto de terem formadores mais novos que os próprios: “e admite-se, ter a idade que têm, e ver que não sabem, têm que respeitar quem sabe. Não gostavam que os ensinassem: Ó, vem-me para aqui ensinar!”.

A rotina inerente à vivência do curso, em ambiente formal, foi encarada com leveza: *“achámos engraçado. Os horários já estávamos habituados no trabalho, mas era engraçado, ao fim de estarmos lá dentro 90 minutos, virmos cá fora 10 minutos, depois voltávamos para dentro (...) depois juntávamo-nos todos, grande parte é tudo adultos, embora nós tivéssemos sido a primeira turma a entrar lá de adultos”.* A Lurdes refere algum desconforto, numa fase inicial, em relação aos alunos mais novos, que frequentavam o Centro de Formação: *“quando chegámos lá ao centro, era só juventude e diziam: Ui cotas por aqui? E eu pensava, nós andamos aqui para isto, para sermos chamados de cotas”.* À medida que o tempo foi passando: *“já falavam para nós e, todos contentes e satisfeitos, diziam às professoras: Vocês têm uns alunos 5 estrelas, eles no início parecia que vinham tolhidinhos e agora...”.* E a Lurdes revê-se, nos primeiros tempos no Centro de Formação, quando se depara com os formandos dos novos Cursos que, entretanto, se iniciaram no Centro: *“Ai coitados. Olha para aquela gente, parece que estão todos assustadinhos! (...) e nós também vemos a nossa cara quando viemos para cá”.*

No que diz respeito ao seu dia-a-dia não sentiu necessidade de o reorganizar *“a minha vida era igual quando trabalhava. Qualquer pessoa, quando se levanta, deixa uma máquina de roupa a lavar, quando chega ao almoço estende e eu já faço ao contrário, já ponho à noite, para de manhã, antes de ir para o trabalho, deixar estendida (...) tinha que levantar as minhas meninas, mandar para escola a M (...) de resto estava habituada a não vir a casa almoçar...acho que não”.*

Quando a questioneei acerca das preocupações consigo própria, com a sua imagem e aparência, se tinha sentido alguma mudança, a sua resposta foi peremptória: *“Muitas, muitas. Que não era só eu”.* O marido gostava que ela se cuidasse e dizia-lhe: *“Ó Lurdes eu não gosto de te ver assim”* mas ela assume: *“eu era capaz de não ver vaidade em mim... Se tinha o cabelo oleoso era capaz de fazer um rabo e ia com o rabinho esticado, coisa que ele não suportava (...) andava a limpar, era com lixívia e, como estragava a roupa melhor com lixívia, eu tentava não levar”.* Ele dizia-lhe: *“Para que levas essa roupa, não gosto de te ver com isso! O meu marido gostava que eu me arranjasse, que eu me preocupasse comigo”.*

Também os formadores se aperceberam desta mudança: *“e mesmo os professores, com o passar do tempo, diziam que viam que nós tínhamos vaidade nas coisas, viam realmente e também nisso eu notei”.* Ela refere que *“a higiene era diária, o que era normal, mas tinha mais vaidade. Hoje pegava numa roupa, mas amanhã já pegava noutra, com outros tons, já pegava num fiinho a condizer com a roupa que levava, usava tacão alto, o*

que antes era muito difícil, porque estava muito tempo de pé”, hábito ao qual diz ter dado continuidade.

A Lurdes tinha contactado, recentemente, com uma pessoa que estava emigrada com quem não estava há muito tempo: *“Ela, quando me viu, pôs-se um bocadinho a conversar comigo e disse-me: Ó Lurdes, eu vou-te dizer uma coisa, tu não és a mesma que eras e eu disse: Não?! Porque? Estás diferente rapariga. Quem te viu...aquela coisinha, pronto eu estava a chegar da escola, vinha toda arranjada... estás a conversar e não estás saturada de conversar, tu tens sempre resposta. Eu também sinto isso em mim, mas até fico feliz que as pessoas que estão de fora também verem isso. Já estou mais à vontade com as coisas, é diferente. Não dava a minha opinião, porque não percebia o que diziam, agora não é assim, já dou a minha opinião e concordo ou não, e digo o porquê”.*

Sente, também, que aprendeu: *“a ser mais mulher”* e já não se sente insegura, como se sentia, quando as colegas do marido o cumprimentam com um beijo no rosto e relembra as palavras dele: *“quem dera que isto dê uma volta, porque tu vais estar a lidar com homens, vais estar a trabalhar com homens e vais ver que não tem nada a ver”.* Considera que começou a entender melhor as filhas: *“a resolver não aos berros e à sapatada. Sorri quando lembra as suas vivências na sua aldeia, prévias ao curso: “Vou aqui, vou acolá, o que é que pensarão? O que vão dizer? E não pode ser, assim não se pode viver”.* Está muito mais liberta deste estigma e do julgamento social, do que se deve e não se deve fazer e o incremento da sua auto-confiança é notório, tendo-lhe trazido muitos outros benefícios: *“acho que agora já sei resolver melhor qualquer problema que me surja. Por exemplo, recebia uma carta para a Câmara (...) o que é que eu faço com a carta? E agora onde é que eu tenho que ir? E vou lá e não está lá. Não! Agora chego lá, digo bom dia boa tarde e digo: Olhe, por favor, eu tenho isto, assim assim ... tem que me esclarecer, não estou a entender. Pronto, é diferente, acho que já me sei pronunciar assim um bocadinho melhor...nós estávamos muito da aldeia”.* Sente-se mais capaz e, no decorrer do curso, concretizou um sonho que tinha vindo a adiar: *“tirei a carta de condução, também não sou uma condutora por aí fora mas, se precisar, já pego no carro e já vou (...) mas consegui, tirei a carta”.*

A Lurdes revelou fortes competências de mediação, das quais me fui apercebendo ao longo do curso: *“Pode não ser comigo, mas eu estou a ver duas pessoas que são amigas e que, porque este disse aquilo, aquela disse aquilo, eu não gosto e sou com uma, como sou com a outra: Eu acho impossível que tenha dito isso para ti, mas se disse vamos desculpar, pode a vida às vezes não estar muito boa, não repares nisso! E estou com a outra e digo: Sabes que ela que anda triste, não havias de ter dito. Pronto não gosto”.* E a Lurdes amadureceu muito e começou a afirmar-se mais *“Eu depois começava a ver que, como dizia que sim a tudo, eu também dizia: “Calma! Isso não é só para mim. Esperem aí, também não preciso de esmolas de ninguém, nem de nada de ninguém, só que se não é para todos não é para ninguém!”.* E as colegas incentivavam esta sua nova postura: *“Assim*

está bem, assim já estou a gostar de te ouvir (...) tu abaixas-te sempre às pessoas e não pode ser". Sentiu que teve oportunidade de fazer amigos, não circunstanciais, mas para a vida: "já chegámos a marcar jantares. No caso da M, que tem o marido fora, vem uma vez por mês, chegámos a jantar juntos. Ela vem cá a minha casa, ela quer que eu vá a casa dela, que estejam os nossos meninos. É uma grande amiga que, quando tem que me dizer alguma coisa, assim mais áspera, disse-me: É para tu aprenderes e está dita. Sabes que sou tua amiga, mas não gosto dessas coisas que tu dizes". Também sentiu este apoio, no que concerne a um problema de saúde que o pai enfrenta: "olhavam para mim e, às vezes, até ia assim com os olhinhos inchados e elas diziam: Ó Lurdes, como é? Tu vais ver!". Além disso, para qualquer encontro do curso, os seus pais "estão sempre convidados, no fundo eles fazem sempre, os meus pais, o meu marido, a minha irmã, vamos todos. Depois começamos a trocar os telemóveis (...) a conhecer e falam e como é que está e dão muita força à minha mãe e ao meu pai para vencer isto".

No que respeita à relação com a instituição de formação, a Lurdes descreve-a assim: *"eles são pessoas muito exigentes. Exigem de nós" e apercebeu-se de que "para eles, tal como para nós, também foi diferente, eles pensavam que davam ordens e que estava tudo bem, eram adolescentes que lá estavam, mas não! Eram homenzinhos e mulherzinhas que bateram o pé (...) Chegámos a recolher assinaturas quando abriu a cantina, porque serviam muito mal, aquilo era horrível e chegámos a fazer greve e não íamos lá almoçar. Então eles disseram: Vamos falar e isto melhora e assim, porque para eles, eles não queriam assim saber. Mas, de resto, são pessoas simpáticas e ajudavam-nos". Sentiu que "ao primeiro impacto parece que não, mesmo com a dona F, é uma pessoa muito boa mas, ao primeiro impacto, não convence ninguém. Temos um problema, precisamos, não há melhor (...) No início eram capazes de passar e nem falar, nem bom dia nem boa tarde, mais até o director, e agora ele passa e já é ele que diz boa tarde, vai às portas a ver o que é que nós estamos a fazer".*

A Lurdes falou também no modo de trabalho dos cursos EFA, através dos temas de vida: *"Temos muitos para escolher e depois vamos a votos. Durante o curso dá para fazer três ou quatro temas de vida. Os que forem mais votados são os que fazemos".* O primeiro tema que trabalharam: *"foi Jogos Tradicionais, que gostámos muito. Tivemos lá infantários com várias crianças, fizemos vários jogos da nossa infância, construimos com coisas...foi bonito! Gostamos muito! Foi uma coisa que eu e os meus colegas nunca tinham feito".* E a Lurdes sente que este contacto com a prática foi bastante importante: *"Acho que quando começamos a trabalhar essas partes, que ainda nos incentivou mais a continuar... porque passava-se muito rápido, não era estar ali 90 minutos sobre Matemática e Português (...) Estávamos sempre mortos para que chegasse aquelas aulas, eram menos sujeitas, já se podia conversar uns com os outros".* De salientar que este modelo, apesar de divergente do ensino regular, ainda continua a ser muito escolarizado, muito devido ao facto de os seus

formadores serem, essencialmente, professores, os quais têm, muitas vezes, dificuldades em se enquadrar neste novo modelo.

A Lurdes considera que sempre valorizou a escola, mas sente que: *“Antigamente a escola era diferente, era mais rígida. Era aquilo que estava ali e era aquilo que se cumpria e agora não”*. Sente que, mesmo com a sua filha, os professores são mais brandos e faz o relato da primeira negativa que ela teve e, a esse propósito, tentou tranquilizar a mãe: *“a professora disse para eu não ligar muito a este teste, porque ela vai ter em conta o comportamento”* e ela sentiu que, esta atitude, poderá ter desincentivado a menina a estudar e que, no seu caso, é bem diferente: *“Para nós, bem sabemos que é completamente diferente, uma pessoa se esforça e os professores também (...) os professores que nós tivemos, neles próprios, queriam fiquem com isso dentro de vocês, isso é importante, para vocês se desenrascarem, para vocês enfrentarem a vida e ajudavam-nos, venham por aqui, que vocês vão ver que vai ser mais fácil”*. Sente que há um envolvimento e uma proximidade diferente da do ensino regular.

Vai agora continuar os estudos, pois considera que já está no ritmo e que tem: *“as coisas muito mais frescas, porque é assim, uma cabeça, não puxava por ela e não precisava de lembrar português nem matemática, mas agora, como puxei, acho que é importante”*. Vai concluir o secundário através de um curso EFA, desta vez de nível secundário, com duração de um ano e meio e, após a sua frequência, antevê o seu reingresso no mercado de trabalho: *“Já aprendemos a fazer currículos, cartas de apresentação e, quando o curso estiver prestes a acabar, vou mandando currículos (...) posso-me ir inscrever à Câmara porque tenho o 12.º (...) já me posso inscrever (...). Pode ser que haja alguma oportunidade. Caso não consiga entrar nessa área, já tenho a escolaridade para trabalhar noutro trabalho qualquer, que até aqui não podia, porque não tinha essa escolaridade”*. Além de sonhar para si, também já auspiciou o futuro das filhas: *“adorava que as minhas filhas se formassem. Gostava de as ver formadinhas, de as ver com aquelas roupas, aquelas capas que eu adoro!”. Pretende ajudá-las: “em tudo o que elas precisarem e faço tudo por elas, mas gostavam que elas fossem para a universidade, que elas se formassem e que elas fossem alguém”*.

Questionada acerca dos conselhos que daria a alguém que estivesse em dúvidas em ingressar num curso EFA referiu: *“dizia para não olhar para trás. Para seguir. Dizia e digo, porque até temos um caso de uma colega, a M, que está agora a fazer estágio: Continua o 12º, é diferente, anda com nós, nós ajudamo-nos uns aos outros. Podemos não sair assim finas de saber as coisas. Achei caricato ela ter referido que, apesar de tantas aprendizagens, sente que não sabe tanto como um “aluno”*.

A Lurdes, além de ter aconselhado esta colega, tem também incentivado a mãe, o pai e o marido a prosseguirem os seus estudos: *“aconselho toda a gente, vão, que nós só*

vamos lá para aprender”, quer através de um curso EFA, quer através de um processo de RVCC.

A jovialidade da Vera

As memórias que a Vera guarda da infância (anexo 2.2) dizem respeito a um acidente do seu pai, e de comer sardinhas à lareira. Achei burlesco mas, realmente, as coisas para as quais guardamos espaço na nossa memória são estes quase nada mas, simultaneamente, quase tudo. As recordações mais antigas são escassas: *“Não me lembro de muita coisa”*. Com 5 anos foi para a escola, lembra-se *“da professora, de alguns colegas, mas do que lá fazia não (...) As contas que lá fazia, não me lembro de nada. Já não me lembro mesmo. Esqueci muito isso”*. Gostava muito da professora e *“de andar na escola, porque em casa, infelizmente, a minha mãe punha-me a trabalhar, ou no atelier a bordar para ganhar dinheiro. Tinha que fazer o comer, não podia ir brincar. Fugia para ir brincar e ela estava a chamar por mim logo”*. Andou na escola quatro anos *“e passei todos os anos com aproveitamento e era para continuar, porque o meu padrinho, que é meu irmão, queria me pagar os estudos, tudo o que fosse preciso, para a minha mãe deixar, mas a minha mãe não deixou”*. Acrescentou: *“Dos oito irmãos que tenho, fui a única que passei de ano todos. Eles reprovaram todos”*.

Por volta dos 12 anos tomou uma decisão: *“fui ter com a minha professora da primária, e disse-lhe que queria continuar os estudos. Pedi-lhe para me matricular, como é que se fazia para continuar a escola. (...) mas a minha mãe não deixou. Acabei por desistir”*. A mãe alegava vários acidentes provocados pelos motoristas dos autocarros que transportavam as crianças: *“passavam por cima dos meninos ao sair das portas, eles corriam muito. Caíam, partiam um pé, partiam os braços, fechava a porta e as crianças não tinham passado”*.

Começou, então, a trabalhar muito cedo, com 9 anos: *“a espontar felpo numa fábrica mas, como não me podiam ter a trabalhar na fábrica, ficava em casa dela num quartinho, levava-me lá o felpo e eu espontava”*. Desempenhou esta tarefa cerca de um ano: *“Mas depois abriu uma fábrica à porta de nossa casa, que também dava felpo para espontar. E eu fui lá pedir e espontava em casa, fazia eu tudo, punha as caixas, embalava, ia tudo direitinho pronto para vender”*. Só mais tarde foi trabalhar mesmo para a fábrica: *“Andavam lá os meus irmãos todos, mesmo o meu irmão, de noite. A patroa disse que precisava de mim e fiquei lá oito anos”*. Aqui, a sua principal tarefa, passava por fazer a programação de uma máquina de bordar: *“programava a máquina no computador e ela subia e descia, fazia tudo sozinha, só a programava”*.

Com 17 anos engravidou do seu primeiro filho: *“A partir dos 3 meses não pude trabalhar, não tinha caixa, não tinha nada, mas como eu precisava do dinheiro ia, sabia que*

o médico não me deixava trabalhar. Insisti e fui um dia e, depois, no outro, trabalhei meio-dia, mas senti-me mal e fiquei internada". Ficou duas semanas no hospital e esteve em vias de perder o bebé: "Depois de ter o meu filho, não sei o que se passou com a minha cabeça, andava sem noção de nada... não me apetecia fazer nada... e vim-me embora da fábrica". Ficou em casa cerca de um ano "Andava lá por casa... depois uns senhores, patrões, que também sabiam que eu trabalhava nessas máquinas, que me ajeitava muito bem, pediram para eu ir trabalhar para eles. E eu fui, estive lá 5 anos nessa, engravidei da minha filha. Mas trabalhei até ao 8.º mês". Usufruiu da licença de parto de 4 meses, mais um mês referente ao marido e, findo esse período tentou regressar: "Telefonei na véspera, a dizer que ia trabalhar e eles disseram-me que não me queriam empregar e para ir para a baixa. Ainda levei raspanete da médica e disse-me que não podia ir de baixa. Depois apresentei-me no trabalho com testemunhas e eles, mesmo assim, não me quiseram dar trabalho. Pedi os meus direitos e o fundo de desemprego. Eles não queriam dar". Ressentida por ter ficado desamparada, numa altura em que tanto precisava "tinha tudo em atraso só com o ordenado do meu homem" lutou através da lei e ganhou.

Esteve um ano em casa: "a ganhar pelo fundo de desemprego, mas ainda estive uns meses sem ganhar nada, porque demorou até receber o subsídio. Depois ligaram-me pelo centro de emprego a perguntar se eu queria frequentar um curso, ter uma formação e tirar o 9.º ano e eu disse que sim". Contava com 60 euros de bolsa de formação, acrescidos ao subsídio de desemprego, os quais recebeu durante uns meses tendo tido, à semelhança das colegas, que os devolver: "nos primeiros meses, estava a ganhar esse dinheiro, sim, mas depois foi todo descontado, o dinheiro que estava a ganhar a mais da bolsa, no subsídio de desemprego". À semelhança da Lurdes, nos últimos 6 meses ficou a receber apenas 60 euros "O fundo de desemprego acabou (...) fiz um esforcinho... estamos a fazer um esforço... Durante meio ano a ganhar 60 euros".

A possibilidade de frequentar este curso constituiu uma oportunidade importante para a Vera "Não gostava muito de estar em casa. Tinha a menina comigo, o meu filho ia para a escola, sentia-me sozinha... Não podia ir a lado nenhum porque tinha que a levar comigo, estava a chover não podia, não gostava de andar a pé pelas ruas e sentia-me muito só. Embora arrumasse a casa, nem sempre tinha que a arrumar. Também disse ao meu marido que, se não fosse o curso, ia dar em doida da minha cabeça em casa. Não gosto de estar em casa, mesmo agora não gosto (...) gosto de ir dar uma voltinha". E confessa: "Gosto mais de estar na escola do que estar em casa ao fim de semana. Convivo mais na escola".

Quando lhe solicitei que falasse um pouco sobre os primeiros tempos do curso referiu, uma vez mais, a parte do RVCC: "Lembro-me de falarmos muito na nossa vida, das coisas que nos lembrávamos, das coisas que nos marcaram. Algumas coisas gostei, outras não, porque falávamos de coisas tristes, de pessoas já falecidas, e choravam muito e eu chorava igual... Foi um bocado complicado (...) o resto foi muito bom". Nesta fase da sua

vida não contou muito com o apoio da família: *“No início não gostaram muito. Vais para aí estudar, vai mas é trabalhar. Achavam que era uma perda de tempo (...) Mas as colegas do curso apoiaram-me muito e diziam sempre para não desistir e ir em frente”*. Contudo deparou-se com algumas dificuldades: *“Tinha muitos gastos de carro, pego no carro todos os dias, vou e venho e nem sempre havia dinheiro para gasolina”*. Até ponderou, por essa razão, a hipótese de desistir *“Sim, só por isso. Mas pensava vou tornar para casa e depois não arranjo emprego... Assim, com o curso, podia ter mais oportunidades de emprego. Ainda fui chamada para a Junta de Freguesia para fazer limpezas, mas eu não quis”*.

A Vera teve uma vivência muito agradável do curso *“Eu gosto muito de cumprir os horários, estar com as minhas colegas, eu convivo mais, e vivemos outra vida. Uma pessoa em casa é uma coisa e na escola é outra. Eu gosto assim disto (...) estou praticamente sempre em casa, nunca saio, quando vou é com o meu homem e os meus filhos, é muito raro ir a casa de alguém. E não brinco tanto como na escola, eu na escola sou como uma criancinha”*. Quando lhe disse que era a menina do curso retorquiu que sim, acrescentando: *“Sou a palhacinha do grupo”*. Talvez a Vera tenha encontrado, aqui, oportunidade de viver um pouco uma infância que lhe foi roubada, e aproveitar os mimos que sempre teve das colegas e dos formadores, que a punham mais à vontade: *“também tive sorte com as colegas que tive, não gozavam. Tanto as minhas colegas como os professores. Sentiam a minha falta quando faltava. Falta-nos aqui a nossa Verinha”*. Apesar de ter sido uma vivência positiva: *“Sentiu muitas dificuldades quase em tudo. Tinha dificuldade em escrever, dava muitos erros. Ao que dou agora não tem nada a ver (...) Já digo connosco! (risos) Foi uma das coisas que aprendi”*. Continua dizendo: *“Eu estava metida num buraco (...) Isto para mim é uma coisa mais... parece um paraíso..., gosto muito de estar na escola”*. Lembro-me que a Vera, no início do curso, coxeava muito e, à medida que o tempo foi passando, esta “necessidade” foi desaparecendo e agora, só com muita atenção é que se nota. No meu entender, todos os estes mimos a tornaram numa pessoa mais confiante, que se sente melhor consigo própria, que enfrenta os desafios de cabeça erguida.

No que concerne às suas rotinas disse não ter tido que alterar muita coisa: *“à hora que eu chegava tinha tempo para tudo. Só mudei porque o meu homem tinha que levar o carro e, se eu fosse para o curso, tinha que levar o carro, tinha que me deixar o carro, porque se não eu não ia (...) falou com o patrão e disse que os levava para baixo e eu fiquei com o carro”*. Este acordo poderá ter sido um pouco difícil de negociar: *“o meu marido não gostava muito que eu andasse na escola. É muito ciumento, mesmo. Depois comecei a ficar diferente, comecei-me a arranjar mais”*. Aproveitei esta deixa e procurei aprofundar este assunto perguntando-lhe a partir de que altura começou a sentir essa preocupação: *“Não foi logo no início. Foi aos pouquinhos, para não dar muito nas vistas. Mas ele nota a diferença entre o que eu era e o que sou agora. Mesmo as minhas colegas dizem”*.

Os cuidados que a Vera começou a ter iam além do cabelo: *“comecei-me a vestir roupas interiores diferentes do que as que vestia antes, e mesmo a roupa, tentava vestir o que se usa agora, embora não seja de marca, mas prontos... Dantes não, qualquer coisa me servia e andava”*. Dentro das suas possibilidades procura cuidar mais a sua aparência: *“Quando saio, gosto de andar, não digo muito bem, mas o que posso, o que para mim já é bom!”*. Como já me tinha apercebido ao longo do curso era hábito combinarem com as colegas para escolherem roupa: *“Elas dizem, vamos passar nesta loja que tem lá coisas boas para ti, ou assim vamos ver! Eu escolho, escolho, aí não gosto, mas se me fica bem eu lá compro”*. A determinada altura perguntei-lhe por que razão teria sentido esta necessidade acrescida de se cuidar e ela respondeu *“Não sei, na escola há muita gente, muitas pessoas de muitas idades e reparam sempre... e depois começam a chamar cotas. Os rapazes mais novos já nos chamam mãezinhas e tudo... (risos) ... Agora sentem a nossa falta, nós não estamos lá! Mas gostavam muito de nós”*.

A sua relação com os formadores é vivenciada como muito positiva, usando a mesma expressão que já ouvira à Lurdes: *“os professores parece que foram todos escolhidos a dedo, são todos muito bons”*. Compreendia que não tinha tanta confiança com uns como com os outros: *“mas podia-se brincar com alguns à vontade, até um ponto claro, sem abusar. À professora C, quando estava de bebé, eu disse-lhe: Ó professora, está a ficar com um cú! E ela: O quê? E eu: não leve a mal! Não, não levo nada a mal! Deixe lá, eu bem sei que estou, mas não tenho espelhos atrás. É muito fixe a professora C, com a professora de matemática já não tenho tanta confiança, é fixe, é boa igual e, se for preciso dizer qualquer coisa, também digo, mas já não é... é outro relacionamento que temos uma com a outra. Também ela é da nossa idade (...) Não gosta de nos dar muito abuso”*. Esta questão também foi levantada pela Lurdes, quando referiu que os outros grupos EFA não se sentiam confortáveis com a idade dos formadores.

Sentiu que aprendeu bastante no curso, nomeadamente na parte profissional *“Aprendemos lá muitas coisas, mas muitas coisas! Muitas coisas, com meias de licra. Aprendemos a fazer fantoches com pasta de papel, carteiras com pacotes de leite e cereais reciclados, muitas coisas com cartolina, ilifantes, coisas com garrafas, tudo reciclado, com marcadores velhos instrumentos musicais, por acaso muito bonitos, temos lá na exposição. Fizemos almofadinhas com felpo, para o dia da mãe, coisas muito bonitas”*.

No que concerne à sua relação com a Instituição e com a Direção disse não ter razão de queixa de nada: *“A Dr.^a A disse-nos uma coisa, mas saiu-nos outra (...) mas, o Sr. Engenheiro, e mesmo a dona F são pessoas mesmo muito boas e, de vez em quando, vêm ter connosco à sala, ver o que nós estamos a fazer, temos que fazer sempre a mais, para eles alguma coisa e elogiam o nosso trabalho”*.

A Vera considera que este curso é diferente quer da escola que frequentou, quer da escola do filho: *“Eu acho que é diferente, não me lembro muito da escola no meu tempo*

mas, no caso do meu filho, eles só fazem fichas de tudo, de história, de português. Na nossa escola é diferente porque, embora também fazemos fichas, os professores ajudam-nos mais e, na escola do meu filho, não têm tanta ajuda, eles têm que puxar pela cabeça para fazerem aquilo. Nós chamamos a professora e ela vem ter connosco e ensina-nos". A Vera sentia-se à vontade no curso, quer para brincar, quer para tirar dúvidas, quer para se fazer notar, tendo experienciado sensações inexploradas até à data.

Quando inquirida a respeito de poder pensar de maneira diferente, actualmente, disse-me: *"Eu penso igual, mas estou diferente. Mudei só de visual, mas de cabeça é a mesma coisa. O que eu sou continuo a ser igual".* No entanto assume-se um pouco mais confiante, para enfrentar as situações que se lhe colocam: *"não deixar tanto me calcar, isso não. Também aprendi algumas coisas, uma pessoa vai ao Centro de Saúde ou à Segurança Social, qualquer coisa que se passe, uma pessoa, tem logo ali Livro de Reclamações se tiver que reclamar, reclamo. Dantes, se acontecesse alguma coisa, ficava ali sem saber de nada e vinha embora. Agora não é assim, também tenho direitos e para eles ver que eu que sei as coisas".* Conhece melhor os seus direitos e esforça-se por fazê-los valer: *"agora vou aqui ou ali, faço o que precisar, vou aos sítios todos, tenho direito àquilo, é aquilo que tenho que fazer".*

A entrevista não estava a correr muito bem... A Vera estava desconfortável, suave e olhava-me pouco. Face a isso talvez não tenha sido feliz nas palavras e sinto que, nem sempre, me fiz entender, mas fui tentando puxar por ela, perguntando-lhe sobre as suas pretensões para o futuro: *"Claro que queria muito mais coisas, mas não posso (...). Há uns tempos atrás pensava comigo que ia arranjar um emprego num infantário, melhorar o ordenado, mas agora estou um bocadinho mais pessimista".* Contudo, por me ter recordado de uma situação na qual me havia dito que agora ia sempre às reuniões do filho, pedi-lhe para me falar, um pouco, sobre essa experiência: *"Oíço a professora e dou a opinião, o que sei digo. Sinto-me mais à vontade e agora dou as minhas opiniões. Digo o que sei. Quando foi do passeio sugeri irem a Coimbra e ao Portugal dos Pequeninos, do que ir para a praia e para Fátima. Até porque a Fátima já iam num passeio da catequese".*

Falando no valor que atribui à escola considera-a importante: *"Faz sempre jeito os estudos e a escola faz jeito para tudo. Não tendo estudos, não entra no trabalho tão fácil. E sem estes estudos não podia ter acesso a outras áreas ou outros trabalhos, que agora já posso ter. E, com o 9º ano, posso entrar noutras áreas que nunca pensava entrar, no Modelo não podia".* A Vera sente que este curso lhe permitiu, além de todas as aprendizagens que referiu, aumentar as possibilidades de reintegrar o mercado de trabalho mais qualificada, logo melhor remuneradas.

Eu não me estava a fazer entender muito bem e ela também sentiu isso e estava cada vez mais parca em palavras, tendo referido: *"nesta altura estou a passar uma fase difícil com o meu marido".* Eu já tinha sabido disso e entendi que, o facto de ter referido isso,

era sinal de que precisava de desabafar, mas não era momento para tal, nem queria que ela se expusesse, de maneira que aproveitei o que disse a seguir, para voltar a um campo menos desconfortável, quer para mim, quer para ela: *“Hoje também não estou nos meus dias”*. A Vera estava ainda em convalescença e a receber penicilina, daí que lhe tenha dito para não se preocupar com isso, que estava a falar muito bem.

Mudei de assunto e peguei no tema dos filhos e das aspirações que tinha para eles, tendo-me dito: *“Queria que eles tivessem tudo o que eu não tive (...) Queria que fossem até ao fim e, depois do 12.º ano, escolher o que eles quer, se eles virem que querem trabalhar é a opinião deles, se querem tirar um curso, para enfermeira ou professora, ou então se quisessem ir trabalhar era opção deles... Fosse uma coisa ou outra eu apoiarei”*. Para a própria, um futuro a curto prazo passaria por completar o 12º ano, um novo curso EFA, agora de nível secundário *“para técnica de acção educativa”*, cuja oferta teve conhecimento *“através de uns panfletos que estavam a distribuir e até trouxe uns poucos para dar às minhas colegas. Tinha lá todos os cursos que iam abrir. E inscrevi-me logo naquele que é o seguimento do que estou a fazer agora. E vou continuar”*.

Em termos laborais a Vera *“gostava de trabalhar muito num infantário (...) Gosto muito do infantário, de olhar pelas crianças. Têm de todas as idades. Acho que eles não me trepam. Gosto de conversar com eles, dar-lhes trabalhinhos para eles fazerem, para estarem entretidos, passarem o tempo...se for uma coisa que eles não gostem não vale a pena”* e até vai mais longe *“mas gostava de ser dona de um infantário, ser eu a organizar aquilo. Não tinha nada a ver”* pois, de acordo com o que aprendeu no curso, sentia que o modo de funcionamento da instituição não era o mais adequado.

Caso não arranje emprego na área do curso pondera outras hipóteses: *“Se não puder, vou trabalhar para o que puder... Nem que vá para a fábrica outra vez (...) ou supermercados, esses grandes, perto ou longe de minha casa, dependem do salário que derem, até recompensa. Não vou parar quieta em casa, nem que ande de porta em porta a pedir trabalho!”*. Como ela já tinha dito, para seu bem, em casa não podia estar. Nesta linha de ideias aconselharia outras pessoas a fazerem este curso, na medida em que *“temos mais habilitações. É muito melhor, embora não se ganhe tanto como numa fábrica, mas não se vai arrepender de andar na escola. Vai ganhar estudos, que faz sempre jeito, mais conhecimentos, mais estudos, que podem não fazer falta neste momento, mas um dia mais tarde vai fazer falta e precisar e vai-se arrepender e dizer: Se eu sabia tinha ido para o curso. Acho que devia fazer formação. Não perdia nada em fazer a formação”*. Fiquei muito contente em ouvir a Vera a dizer isto, na medida em que, a questão de encarar um curso enquanto um investimento a médio longo prazo, foi uma batalha que tentei travar, na medida em que se tratavam de pessoas que eu descrevia *“do aqui e do agora”* e amargurava-me vê-los desistir do curso, de cada vez que lhes surgia uma proposta de emprego a ganhar

pouco mais do que recebiam no curso, na medida em que não conseguiam equacionar que ganhos é que poderiam advir de um esforço que fariam durante alguns meses.

À semelhança do que fiz com todos os outros colegas perguntei-lhe se queria acrescentar alguma coisa e ela aproveitou este espaço para dizer: *“O curso para mim foi muito bom, mas nunca pensei que ia chegar ao fim, isso é verdade. Nunca faltava porque tinha medo de chegar ao limite e por um bocadinho não conseguir... Quando o meu filho esteve outra vez doente, faz agora um ano, com uma meningite outra vez, estive muito tempo em casa e fui falar com o coordenador e com o Sr. A e tiraram-me as faltas. Fiquei contente por saber disso, porque faltar quase um mês e ter que vir embora sem a formação ... era horrível”*. Realmente a sua expressão corporal também demonstrou isso, estava notavelmente tocada com esta situação, na medida em que era penoso, ao fim de tanto investimento ficar sem a certificação escolar e a profissional.

A generosidade do Carlos

A infância do Carlos (anexo 2.3) foi passada com a avó e com uma tia e as memórias que guarda não são muito positivas: *“Foi uma infância, quer dizer, uma coisa assim, triste... nunca convivi muito com os meus colegas”*. Os seus pais foram figuras ausentes na sua vida: *“Nunca vivi com a minha mãe e o meu pai. Adaptei-me sempre a viver com a minha avó e a minha tia. Eram os meus pais”*.

Foi para a escola com sete anos: *“foi uma passagem muito boa. Tinha uma professora muito boa, espectacular”*. Aqui o ambiente era mais dado ao convívio e à interacção: *“Tive muitos colegas. Convivi muito na escola. Conheci muito, porque ia a todos os passeios que a escola organizava. Estive sempre bem”*. Ainda hoje a professora passa por ele e conhecem-se mutuamente: *“Nunca mais me esqueceu. Ainda hoje e a vejo, na rua e a saúdo (...) E ela mesmo passa por mim e fala-me sempre”*.

O Carlos dava-se bem na escola: *“Gostava. A maior dificuldade que eu tive, e ainda hoje tenho, é em Matemática (...) Mas a ler, leio muito bem. Matemática tenho um bocadinho de dificuldade, agora parece que recuperei um bocadinho, ultimamente”*. Ficou retido: *“repeti um ano, da 3.ª para a 4.ª classe. Fiz o exame da quarta classe”*. A sua passagem pela escola era vista como uma imposição por parte dos pais: *“Naquela altura tínhamos que ir. Éramos obrigados a ir. Os meus pais obrigavam-me a ir para a escola”*, quer a ele quer aos irmãos: *“Todos foram. Só o mais velho é que não tem o exame da 4.ª classe”*.

Quando deixou a escola, com 12 anos, começou logo a trabalhar: *“Logo que acabei a escola, a primeira coisa que apareceu foi ir trabalhar para uma fábrica de calçado, aqui mesmo, onde a doutora deixou o carro”*, passando as suas funções pelo seguinte: *“Fazia recados, o que me mandavam... dava cola, ia buscar materiais, aqui e acolá, dentro da fábrica... Chegava os materiais aos mais velhos”*. O Carlos sempre trabalhou neste ramo: *“sempre em calçado, mas trabalhei em cinco fábricas”*. Começou a assumir tarefas com, cada vez, mais responsabilidade: *“Comecei num posto de trabalho e eu tinha que fazer aquele trabalho com responsabilidade. A partir daí começou a correr tudo bem e passei a correr o fabrico todo do calçado e de todas as máquinas”*. Tratava-se de uma tarefa que o realizava, contudo, por motivos de saúde, que surgiram após o serviço militar não o pode fazer: *“depois de vir da tropa, não me ajudou a trabalhar em condições. Trabalhar, trabalhava, mas faltava um dia dois, depois não dava horas à noite... e eles queriam que desse horas à noite e eu não dava porque tomo comprimidos para dormir”*. Face a isto despediu-se com pena *“este patrão que eu estava, ele adorava o meu trabalho e chegou a dizer-me que embora eu ganhasse 95 contos (...), o meu ordenado era de 115 contos”*, que não recebia devido às faltas e a não fazer horas nocturnas.

Depois de ter saído da fábrica ficou em casa vários anos: *“estive aqui em casa, seguramente oito anos, sem fazer nada. Ajudava a minha esposa a coser obra, à mão (...) quando não havia estava aí a ver televisão. Passava a minha vida assim”*. A determinada altura, a conselho de uma vizinha, ele e a esposa candidataram-se ao Rendimento Social de Inserção (RSI) *“arranjou maneira de ela receber um subsídio. Não estava a trabalhar, não estava a receber nada... E deram-lhe isso e queriam que a minha esposa frequentassem um curso”*. A esposa não aceitou, tendo alegado as suas tarefas domésticas e a preparação das refeições para a família.

Nesta altura o Carlos sentia um completo desconforto face à sua vida: *“Sentia-me muito stressado, muito nervoso. Por vezes saía de casa e ia passear para o meio dos montes (...) e vinham-me à cabeça de eu fazer uma loucura por vezes”*. O seu entretenimento passava pelas idas ao futebol: *“la para o futebol ao domingo, gostava muito de futebol, e ia desabafar para lá... Aliás, o meu médico chegou a dizer-me que fazia bem e que desabafasse lá à vontade... Ele bem vê o meu sistema nervoso que eu tenho”*. Mas o mal-estar estava instalado: *“era ruim de passar o tempo, muito ruim! Porque não gosto de me deslocar para o centro, porque não gosto de ser visto... estar lá encostado a um centro comercial (...) Antes quero fazer uma volta pelo meio do monte, dar um passeio, ou vinha para casa e via televisão”*.

Esta situação foi interrompida por uma proposta das técnicas de RSI, que acompanhavam o casal: *“as doutoras que arranjaram o subsídio à minha esposa, mandaram-me uma carta para casa para eu ir, mais a minha esposa, ter com elas”* e fizeram a proposta aos dois, de frequentarem um curso. Ela declinou, mas ele aceitou a proposta prontamente: *“Tomara eu! Ao menos, vou aprender coisas novas”*. Tratava-se de um curso de electricidades para cujo começo deveria aguardar uma carta do Centro de Emprego. Chegada a carta apresentou-se no Centro de Formação referenciado: *“Lá fui e, qual foi o meu espanto, quando me apresentaram um curso de acompanhante de crianças, julgando eu que ia tirar o curso de electricista”*. O Carlos era o único homem, no meio de vinte mulheres: *“Fiquei um bocado revoltado por dentro, mas pronto, tudo passou e aceitei depois”*.

O Carlos começou a frequentar o curso, porque apesar de ser numa área diferente, tratava-se num ambiente no qual acabava por se sentir confortável, entre as mulheres, na medida em que foi criado pela avó e pela tia e por viver com a esposa e duas filhas. O Carlos nunca foi territorial, nem sentiu necessidade de se afirmar no seu espaço, acabava por ser um entre iguais, nas suas diferenças. Apesar disto, esta vivência não passou a ser menos complicada: *“Os meus princípios foram muito duros, porque não aguentava estar sentado numa cadeira, dentro de uma sala, fechado tanta hora”*. Estava habituado a viver ao seu ritmo e, fechá-lo numa sala, era uma autêntica tortura. Também o facto de ter deixado a escola há vários anos aumentou a lista das dificuldades: *“Escrever e ler também não era*

fácil, aos anos que já tinha saído da escola, já tinha esquecido tudo". Valeu-lhe *"um bom entendimento entre os formadores e os meus colegas"*. Apesar de tudo entende-a enquanto uma vivência positiva: *"Gostei mas deu-me muita tentativa de desistir nos primeiros tempos. Mas todos diziam para eu não desistir"* e ele lá foi continuando.

Quando lhe perguntei se este sentimento era comum ao restante grupo revelou algumas dúvidas: *"Muitas sentiam-se com à-vontade. Pelo menos com a aparência que elas mostravam, mas estavam lá pessoas com o mesmo problema que eu"*. Tratava-se de pessoas que não desistiram já que, caso o fizessem: *"lhes cortavam o rendimento mínimo"*. Uma das principais dificuldades prendeu-se com o transporte: *"Foi muito duro porque não tenho meio de transporte e a minha deslocação daqui para o Centro, a pé, leva-me, seguramente, 35/40 minutos"* e, com os rigores do Inverno e do Verão, ainda mais difícil se tornava.

Lembro-me que, nas primeiras sessões de formação, o Carlos me perguntou se havia algum problema em escrever tudo em maiúsculas, tendo-lhe respondido que não. Na entrevista ele retomou o assunto: *"Perguntei sempre a todos os formadores se podia escrever assim. Se houvesse um formador que me dissesse que eu não podia fazer em letra maiúscula, aí desistia mesmo, vinha-me embora... Se tivesse que voltar ao tempo da primária"*.

Sempre se sentiu bem acolhido no Centro de Formação, inclusive pelos mais novos, questão que lhe coloquei por ter sido levantada pela Lurdes e pela Vera: *"Fui sempre bem recebido. Nunca ninguém, que eu notasse, me gozou. Eu também não dava espaço para isso"*. Apenas se sentiu desconsiderado por uma funcionária da escola, que era, simultaneamente, sua vizinha, que o chamou à atenção, a seu ver sem razão, pois ele estava a cumprir ordens superiores: *"Estive mesmo perdido e estive mesmo para lhe bater nesse dia"*, tamanha era a frustração relativa a um desafio mal sucedido na época de Natal. Já tinha tido conhecimento deste facto num jantar de Natal em que participei, no qual me contou terem sido injustiçados na avaliação de umas mesas de Natal preparadas por todos os cursos EFA em funcionamento no Centro de Formação, tendo ganho um grupo que tinha comparado tudo quanto expôs da mesa, ao contrário do curso de Acompanhante de Crianças, que confeccionou tudo com muita dedicação.

No que concerne às suas rotinas, não lhe parece que tivessem sido alteradas, pois já estava habituado a levantar-se cedo: *"Não, não tive que alterar nada. Estava habituado a esta rotina, a pôr-me a pé cedo"*, mas ter que almoçar mais tarde, para si, constituía um problema: *"Estou habituado a almoçar à meia hora e, no Centro, ia almoçar à hora e meia. Aí custou-me um bocadinho. Não me dei com o comer do refeitório, tinha que ir sempre ao restaurante"*.

No que diz respeito aos cuidados com a sua imagem e aparência foi claro: *"Evidentemente que quanto estava em casa era capaz de desfazer a barba de dois em dois"*

dias. Ou de três em três dias e agora, quando comecei a frequentar o curso, fazia a barba todos os dias. Era capaz de tomar banho à quarta e ao sábado, depois no curso passei a tomar banho quase todos os dias, ia de roupa lavada todos os dias. Não levava as mesmas calças todos os dias, Todos os dias levava umas calças e uma camisa lavadas, a minha esposa está aí para o justificar. Ia sempre preparado, enquanto que, aqui em casa, era capaz de vestir as mesmas calças três ou quatro dias”. Continua, justificando esta preocupação: “Ir para uma escola e levar sempre a mesma roupa e com a barba por fazer, não! Por vezes despachava-me e até ia, a pé, da escola até (nome da localidade) para ir cortar o cabelo, porque me incomodava o cabelo grande. Enquanto aqui não, andava com o cabelo grande...E na escola não, eu gostava de andar com o cabelo mais curtinho e tudo”. Mais uma vez está aqui premente esta necessidade de se cuidar mais.

A relação com os formadores foi, uma vez mais, descrita como muito positiva: “Não tenho nada a apontar a nenhum formador. Se o tivesse, dizia-lhes na cara, logo ao formador. Com os colegas... com os colegas, aí... tem os seus quês”. Tal, na medida em que sentiu que era complicado lidar com tantas mulheres: “É complicado, é muito complicado... porque as mulheres uma diz isto, outra diz aquilo... andam sempre com trocadilhos... aquilo é insuportável”. Algumas faziam dele um confidente: “eu por vezes sabia as coisas todas que se passavam entre elas. Muitas julgavam que eu não sabia, mas eu sabia tudo o que se lá passava”. Teve pena de algumas colegas terem desistido, com as que ficaram: “As que estou dou-me lindamente com elas todas”.

Sente que este sistema de ensino é diferente da escola regular: “Enquanto nós, em ano e meio, passamos de uma 4.^a classe para o 9.^o ano, um miúdo que anda na escola tem que andar quatro anos para fazer da 1.^a à 4.^a, sem repetir nenhum ano”. Sente que aprendeu bastante mas retorque: “Mas, aquilo é tão rápido, as matérias dão-se tão rápido que, passado uns dias, está tudo esquecido”. Aquilo que ia aprendendo no Centro ia partilhando em casa: “Cheguei a dizer à minha esposa como é que se lida com uma criança”, mas ela tinha algumas reservas: “Sabes lá bem tu isso! Estou-te a dizer, aprendi, virar uma criança de lado, aprendi varias técnicas de lidar com uma criança e ela ficava admirada”. Referiu também a questão do com nós: “Aprendíamos também a maneira correcta de falar nós dizíamos anda com nós, não é com nós! É connosco e comecei a aplicar essa palavra aqui em casa, porque também diziam com nós e era assim”. Além destes conteúdos um pouco mais teóricos também se refere à parte mais prática, nomeadamente aos trabalhos manuais: “Aprendi vários trabalhos lá na escola, que nunca mais esqueci, trabalhos manuais. E tudo vai ficar na minha memória para sempre. Fez-me bem. E eu fiquei muito mais aliviado desde que comecei os trabalhos manuais lá na escola”. Através deste tipo de tarefas, o Carlos conseguia canalizar muitas das suas angústias e mal-estares acumulados.

Quando lhe perguntei se agora gostava mais de si próprio, se tinha orgulho em voltar a estudar respondeu-me: *“Não, porque, mesmo lá na escola, a directora de turma disse para eu tirar a carta de condução, que no fim do curso sou logo empregado. Eu disse que não tenho paixão de conduzir, nem bicicleta! As minhas filhas querem-me dar uma bicicleta de pedal, agora para os meus anos e eu não quero. Gosto é de andar a pé. Nem pela leitura... gosto só de ler o jornal ao fim de semana, os desportivos e o Jornal de Notícias”*. A ambição, neste caso a falta dela, é algo premente no Carlos, não tem grandes aspirações para si, como se pode adivinhar através do seu discurso. Em termos futuros, o que ambiciona, passava por trabalhar como *“segurança, ou ir trabalhar para porteiro numa escola. Se eu conseguisse arranjar isso, acho que ficava muito satisfeito. Se não conseguir, vou cair na rotina que tinha”*. Caso não seja possível, equaciona outras hipóteses: *“se não aparecer trabalho para esse sector, vou ao centro de emprego e vou inscrever-me no curso de jardinagem. Vai dando para aprender algumas coisas e ainda vou ganhando algum”*. A possibilidade de fazer um curso EFA é que não quer aceitar: *“Já fui muito aconselhado – Sr. Carlos vamo-nos inscrever e vamos fazer a turminha que está aqui. Mas eu disse que não: O sr. Carlos veio até aqui, mais não vai mais”*. Para ele o 9º ano é suficiente, não tem essa pretensão: *“já me dá qualquer coisa para procurar um emprego melhor. Mais não, porque a minha cabeça não aguenta. Por causa do meu sistema nervoso não dá para isso”*.

Sente que não vai se fácil arranjar emprego nesta área e conta: *“Esta semana tive uma reunião com o presidente da associação onde estou a tirar o estágio, e ele esteve a perguntar-nos se estávamos a gostar de lá estar (...) E o dono da instituição disse-me que estava a pensar abrir outra sala e perguntou-me se queria trabalhar com ele. Eu disse que sim. Evidentemente que eu preferia trabalhar noutra área, como porteiro, ou assim, numa área que me permitisse andar numa carrinha a carregar coisas ou a levar crianças com o condutor... Mas tenho a certeza que, se não me aparecesse esse trabalho, tenho a certeza que era capaz de aguentar. Pelo menos um ano inteiro eu era capaz de aguentar”*. Talvez tenha sido por esta justificação tão clara e sincera que não ficou lá a trabalhar.

Referiu que se sente muito revoltado por injustiças que o atingem, as quais pessoaliza, neste caso referentes à entrega da senha para aquisição do portátil no âmbito da iniciativa e-oportunidades. Como foi a única pessoa do grupo que não recebeu senha tentou agir, para compreender o que se tinha passado e resolver este problema, tendo pedido esclarecimentos na secretaria da instituição, ligado para o número de atendimento da iniciativa e, na ausência de resolução para esta situação, reclamou por escrito: *“a doutora ficou meia aparvalhada quando me viu com o livro de reclamações na secretaria (...) Fiz uma reclamação por escrito, nunca tinha feito nada disso, nem sabia o que era um livro de reclamações mas, mesmo assim, ainda não resolveram o problema. Porque que é que uns têm e eu não?! Essas coisas revoltam-me e dão-me vontade de desistir... Eu sou inferior aos outros?”*. Conta magoado que não queria o computador para ele: *“não era para mim, era*

para dar à minha filha porque 150euros era uma prenda que eu dava à minha filha". O Carlos sente que sempre deu valor à escola e que sempre incentivou as filhas para continuarem a estudar: "Uma fez o 7.º e a outra fez o 8.º. Sempre insisti com elas para continuarem os estudos, tinham subsídio 100% (...) Eu insistia com elas para continuarem os estudos, mas elas diziam que não gostavam da escola e que queriam trabalhar".

Quando falámos dos ganhos que lhe trouxe este curso referiu: *"Deu-me várias coisas: conhecer pessoas que não conhecia, simpáticas. Não tenho nada a apontar aos formadores, pessoas simpatiquíssimas, mesmo espectaculares. O que mais temia, que era o Inglês, dei-me lindamente com os professores (...) Na parte de amigos, as minhas colegas, espectaculares, com todos os funcionários também me dava bem e quase todos diziam que achavam que eu merecia ficar lá a trabalhar".* E assinala que, neste ambiente, acabou por respeitar por ser, também, respeitado: *"Gostei das pessoas, como falavam para mim, respeitavam-me e eu respeitava-as. Nunca tive desavenças com ninguém".*

Quando o questionei a respeito dos conselhos que daria a alguém que estivesse indecisa em fazer o curso disse-me: *"Animava essa pessoa a ir tirar o curso, porque se aprende coisas novas e aprende-se a conviver (...) uma pessoa não fica fechada em casa e aprende a conviver noutra ambiente, e com outros amigos e cria-se um grupo de amigos (...) É outra coisa, uma pessoa alivia a cabeça! É um bocadinho chato quem não estiver habituado a estar fechado nas salas, gosto mais de andar ao ar livre (...) Mas aconselhava-o, porque aquilo, uma pessoa aprende muita coisa nova, coisas que eu nunca fiz, como por exemplo aquela caixinha que está ali, colagens que fizemos, flores como estão ali (...) animava e dava força para as pessoas irem para lá".* À saída de casa presenteou-me com a tal caixinha de madeira e os porta-moedas em embalagens de leite.

Uma Rosa em flor

A Rosa recorda-se que, desde cedo, foi *"sempre uma criança, mais dona de casa, porque a minha mãe ficou paralisada muito nova".* Brincava com algumas amigas mas, a seu ver: *"não tinha aquele tempo suficiente para brincar".* Foi para escola com 6 anos e recorda-se de uma professora: *"na 4.ª classe, que me levou para Bragança passar oito dias de férias".* No seu percurso escolar contou com algumas retenções e optou por não prosseguir estudos: *"Falhei alguns anos, que reprovei, mas não quis estudar, como os meus irmãos fizeram o segundo ano, derivado à minha mãe estar na situação que estava e eu também não gostava muito de ir para o ciclo. Fiquei com o 4.º ano só".* Os pais queriam que ela prosseguisse estudos: *"eles disseram-me para ir para o Ciclo. Eu é que não quis. Queria ir trabalhar".*

Começou a trabalhar com 13 anos numa fábrica de calçado: *“aprendi de tudo: dar cola, depois colar os forros, depois fui para a máquina e entretanto fiquei a ser cravadeira de 2.ª”*. Trabalhou 16 anos neste ramo, 8 anos em cada fábrica, tendo abandonado esta tarefa por problemas de saúde: *“derivado a problemas de saúde é que deixei de ir trabalhar. Entretanto, como eu estava de baixa, a fábrica também fechou por falta de encomendas e eu tive que ir para o desemprego”*. Esteve três anos de baixa e precisou de fazer uma cirurgia: *“quando voltei ao emprego, a fábrica já estava um bocado com problemas (...) Eu fui no último grupo a sair. Já não havia mais nada a fazer”*. A partir desta altura esteve a receber o subsídio de desemprego e esteve desempregada durante um ano. Em casa tomava conta do filho e da sobrinha: *“via televisão, lia revistas, depois ia ao Modelo, passear às compras. Passava lá o dia assim”*. Mas a Rosa não se sentia muito confortável com esta situação, pois não gostava muito de estar em casa: *“Gosto mais de sair, de trabalhar, chegar de manhã, dar o meu duche, pegar nas minhas coisinhas e ir para o meu emprego. Gosto mais do que estar em casa”*.

A Rosa ingressou no curso através da sua atitude proactiva *“Eu fui ao centro de emprego para ver se consegui tirar o curso de florista, que é duma área que eu gostava muito de trabalhar. A senhora que estava no centro de emprego disse-me que tinha que ter, pelo menos, o 6.º ano e eu, como só tinha a 4ª classe, já não deu para fazer esse curso. Então eu perguntei à senhora qual era os cursos que estavam a sair para os da quarta classe e ela disse-me que havia acompanhante de crianças, ou acompanhante aos idosos, ou electricista”*. A Rosa optou pelo curso de acompanhante de crianças, porque gostava muito de trabalhar com esta faixa etária. Disseram-lhe: *“que o curso funcionava como se fosse a gente trabalhar uma fábrica. Que tinha horas para cumprir, não se podia dar muitas faltas e que nos davam uma bolsa, que era na altura de 60 euros, que nos davam subsídio de alimentação e também o transporte”*.

Face a esta proposta nem sequer hesitou: *“Decidi logo, porque não gosto de estar em casa! E achei que era uma oportunidade boa para a minha vida, porque adoro crianças e gostava de ter mais conhecimentos noutras áreas (...) e também queria tirar o 9.º ano”*. Teve, nesta altura bastante apoio: *“tive o apoio da minha família, do meu companheiro e do meu filho, que foi a pessoa que me dizia sempre: Mãe vai, não fiques em casa”*.

Nos primeiros tempo enfrentou algumas dificuldades: *“Fiquei assim um bocado com medo e os primeiros dias estava um bocado tímida (...) não conhecia ninguém”*, além destas já tinha antevisto outras contrariedades: *“Achei que ia ser um bocado difícil, como já tinha saído da escola há muito tempo e eu dou muito erro a escrever”*. A Rosa também refere a passagem pelo processo de RVCC, como uma vivência difícil: *“não gostei muito, porque a minha história de vida é um bocado triste e tive que lembrá-la. E aí custou-me muito! Mas depois tudo passou”*. A Rosa perdeu o marido num acidente de viação, quando o seu filho tinha pouco tempo de vida.

Sentiu que, nesta fase inicial, o mal-estar também estava instalado nos restantes colegas: *“Acho que toda a gente estava assim com um bocado de medo”* mas, à medida que o tempo foi passando, começou a usufruir mais desta experiência: *“Nos primeiros tempos sentia-me um bocado insegura mas, depois, comecei a ganhar conhecimento com as minhas colegas e já me sentia mais à vontade, mesmo a nível de professores e tudo”*. A relação com a instituição também é considerada positiva: *“Foi muito boa. Nunca tive problemas com ninguém”*.

Durante o curso aprendeu bastante: *“foi bom para mim porque lembrei muita coisa, agora já escrevo sem problemas, aprendi a trabalhar com computadores, que era uma coisa que, para mim, era muito complicado, que tinha medo deles. Aprendi também a ajudar o meu filho um pouco inglês... Foi muito bom, para mim foi uma valia boa”*. Com os colegas a relação era boa e também com os formadores: *“foi um grupo que se entendeu muito bem. E a nível de formadores não tenho nada a dizer. Acho que foi muito bom”* e referiu, à semelhança dos colegas a questão do com nós, quando falava da sua dificuldade em se exprimir: *“Às vezes com um bocadinho de medo de falar mal, porque na altura não sabíamos dizer connosco e essas coisas assim, tinha um bocado de receio de falar mas, depois, com o tempo, fui ganhando confiança”*.

No que diz respeito ao seu dia-a-dia sentiu não ter que o alterar: *“Não, não tive que alterar nada, porque já estava habituada a trabalhar e tudo e a ter a lida de casa. Não me alterou nada”*. Ao nível das preocupações com o seu aspecto e aparência disse-me que já tinha esses cuidados: *“Sempre gostei de andar arranjadinha e sempre gostei de preparar muito bem os meus cabelos (...) sempre me soube apresentar, porque sempre tentei andar arranjadinha, da maneira que podia, de acordo com o meu nível financeiro, mesmo no trabalho”*, se bem que tenha assumido mais adiante: *“mas pintava-me mais um bocadinho. Para o emprego não me pintava (...) já tinha mais cuidados com as unhas, porque no trabalho descurava sempre um pouco as unhas. Foi a coisa que achei que tive que melhorar mais um bocadinho, ter as unhas impecáveis e a aparência da cara com um bocadinho de maquilhagem”*.

Sente que este tipo de ensino é bastante diferente do da escola da sua memória, e também do do filho: *“O meu filho tem mais disciplinas do que a gente e tem outro sistema de aprendizagem. Nós, praticamente, é só uma revisão que nós damos e eles têm que aprender muito (...) As coisas são quase idênticas, porque eu ajudei o meu filho com muitos trabalhos que ele tinha”*. Tendo referido, também, a relação com os alunos mais novos do Centro de Formação: *“Ó primeiro sentia-me um bocadinho envergonhada por ir com os livrinhos na mão: “Olha as cotas”, mas melhorou-me muito, tive muitos conhecimentos, acho que me alevantou o meu auto-estima”*. Sente que já não tem problemas em falar e que, aquilo que aprendeu, lhe foi útil para a sua vida pessoal, nomeadamente num processo que tinha em tribunal: *“escola ajudou-me muito a saber estar perante um juiz. Para mim foi muito*

importante (...) foi muito bom, porque eu tive aqueles conhecimentos, aquela maneira de estar e saber falar na hora certa". O filho até lhe diz que está mais chique a falar: "Ó mãe estás chique, falas connosco", assim como o companheiro: "está sempre a falar que eu agora mudei, tenho outra maneira de ser, outra posição de ser e que mudei muito a falar também". Os pais e todos os que a rodeiam, também reafirmam esta ideia: "Toda a gente que me conhece diz o mesmo".

Sente que, actualmente, dá um valor diferente à escola: *"Dantes não ligava muito, que era muito criança, pensava que ir trabalhar e ter dinheiro que era o importante. Mas, hoje em dia, penso que só o dinheiro não é importante. O dinheiro é importante, sim, para algumas coisas, mas os estudos são muito importantes hoje em dia".* Para o filho, em termos futuros, já equacionou os seus desejos: *"Sonho que o meu filho um dia seja formado e estou sempre a incentivar para ele seguir os estudos. Por acaso, ele tem passado todos os anos, já está no 9.º ano, com 14 anos, e acho que é um aluno excelente, mas estou sempre a pedir mais, que seja mais ainda, porque os estudos são muito importantes".* Atribui esta importância aos estudos, principalmente: *"A nível de emprego, temos mais possibilidade de arranjar emprego, a ser colocados".* Além disso refere sentir-se mais confiante na interacção com o outro: *"e não temos problemas, hoje em dia, em ter relacionamentos com outras pessoas, porque temos estudos e já sabemos o lugar que ocupamos".*

As expectativas para si própria passam pelo seguinte: *"Imagino ter um futuro melhor do que o que tive nestes anos ao para trás. Gostava de ser mais feliz, porque não fui muito feliz (...) e também gostava, agora, de ter o meu emprego, mas não calçado. Gostava de trabalhar na área de crianças, ou ter um estabelecimento de florista, que é o meu sonho, porque eu adoro flores, e tirar o 12.º, continuar, para ter mais conhecimentos".* A Rosa também está a pensar prosseguir estudos, nomeadamente completar o 12º através de um curso EFA de nível secundário, de dupla certificação, em horário laboral: *"a gente agora vai seguir esse, para ficar com a formação mais elevada, dentro do acompanhamento de crianças"* e pensa que isto vai facilitar a sua reentrada no mercado de trabalho: *"acho que vai facilitar, porque já estamos com o 12.º e temos duas formações".*

Na altura da entrevista, a Rosa, à semelhança dos colegas, estava a estagiar e, apesar de eu saber que não estava a ser uma experiência muito positiva, ela não o revelou, pelo menos enquanto o gravador esteve ligado: *"Neste momento estou a estagiar e estou a gostar muito. Fazer as actividades com as crianças e tentar com que as crianças sejam compreensivas connosco (...) é uma área que me realiza".*

A Rosa sente que este curso lhe trouxe uma série de benefícios: *"a mim trouxe-me tudo de bom! Eu adoro crianças e para mim foi uma alegria! E outra coisa é o conviver com muita gente. Para mim é óptimo. Sinto-me melhor e tudo. Não tenho os problemas de dores de cabeça, nem nada. Quando estava em casa andava sempre a tomar medicamentos para*

as dores de cabeça, agora não". Recordo-me que, uma altura, o Carlos também me referiu algo do género que, no decorrer do curso, já tinha conseguido prescindir dos comprimidos para dormir.

Quando lhe perguntei o que diria a alguém que estivesse em vias de fazer um curso EFA, que estivesse com dúvidas respondeu-me que o incentivava: *"dizia-lhe para ir em frente, para ir em frente, porque é muito importante, muito bom, que ao fim de um tempo que ia começar a gostar e que valia a pena"*.

A mãe Maria

A Maria teve uma infância da qual guarda memórias positivas: *"Tive uma infância boa (...) Naquele tempo havia poucos brinquedos, pouco de tudo. Mas nós éramos sete irmãos, e aquilo era uma alegria, vivíamos no campo. Eu acho que fui feliz"*. Foi para a escola com 7 anos: *"Gostei muito da escola. Até no quarto ano pedi à professora para não me deixar passar, para continuar na escola"*, mas a professora não lhe fez a vontade, até porque, desde cedo, precisou de contribuir para a economia familiar: *"Naquela altura não era obrigatório e depois não havia muitas possibilidades, era difícil (...) Tínhamos que pagar muitas rendas e assim"*. A Maria sente que, a frequência do curso, lhe trouxe uma segunda oportunidade, para fazer algo que a realiza tanto: *"mas Deus sabia que eu queria mesmo estudar, porque no fim, agora que eu tenho mesmo tempo para estudar, esta oportunidade, é sempre bom"*.

Começou a trabalhar cedo na agricultura: *"Trabalhava na agricultura com os meus pais até casar"*. Depois de casada, ficou em casa cerca de três anos, enquanto o marido trabalhava fora, situação que não a apoquentou: *"foi uma coisa boa, porque eu também queria ser mãe a tempo inteiro e queria cuidar dos meus meninos e então fui estando"*. Infelizmente o marido adoeceu e acabou por falecer. Na altura em que a Maria referiu este acontecimento começou num pranto e tivemos que parar a entrevista: *"Depois o médico de família não queria que eu ficasse em casa, e arranjam-me um curso de geriatria, e depois fiquei um ano a estagiar num ATL, com as crianças, que me deram muita vida"*.

Depois do curso de geriatria ainda fez um curso de TIC através do Centro de Emprego *"Fiz um curso de TIC com o professor N e V"*. Mas a Maria queria continuar a estudar e não se ficou por aqui e envolveu a filha na sua procura: *"ela saía mais vezes do que eu, sempre a ver se arranjava alguma coisa e inscreveu-me na Escola Profissional"*. Mas não foi por aqui que a Maria ficou, optou pelo Centro de Formação a conselho da filha: *"Ó mãe vai lá, que vai haver cursos que davam a equivalência ao 9.º ano!"*. Dirigiu-se lá à procura de esclarecimentos: *"vai haver cursos de electricista, geriatria e de crianças e eu disse: Ai, eu não quero de geriatria, porque eu já tenho! Então antes quero de crianças"*.

Quando a questionei acerca da sua proactividade respondeu-me: *“Ó professora, já viu? Os meninos iam para a escola e eu ficava aqui sempre dentro desta casa? Eu não queria estar aqui dentro desta casa e fui várias vezes ao Centro de Emprego ver se me arranjavam, eu não me importava de ir para os idosos, mas eles também não querem enquanto tivesse filhos menores (...) até me arranjam para um restaurante”* mas, como era longe e não tinha transporte acabou por não aceitar.

Participou numa sessão de esclarecimento com os responsáveis pelo curso e com o director do Centro de Formação e disseram-lhe que iam ter uma bolsa de 60 euros: *“mas era-nos retirado quem tivesse subsídio de fundo de desemprego, foi-nos tirado do fundo de desemprego e nós estávamos a contar ganhar mais aqueles 60 euros, mas foram retirados do fundo de desemprego”*.

Sempre sentiu muito apoio da parte dos filhos: *“os meus filhos o que querem é que eu vá! Chegam a casa, se eu chegar primeiro do que eles pronto, se eu não chegar primeiro do que eles andam-me sempre a ligar”*. A sua confiança em si mesma permitiu-lhe adoptar sempre uma postura positiva, nomeadamente no que concerne à sua prestação: *“Eu pensei sempre que ia enfrentar tudo! Eu tenho muitas capacidades dentro da minha cabeça! E o que eu sei não esquece mais”*. A Maria nem sequer colocou o problema de poder ser difícil: *“Nunca pus o problema que ele ia ser difícil! E aquilo fez-me rir, estava lá muito feliz”* e procurou passar este espírito para o restante grupo: *“quando alguma dizia que queria desistir eu dizia: Tu és tola, nem penses”*. Diz ela: *“Tive sempre fé que eu ia para a frente, mas com o fundo de desemprego, que com 60 sessenta euros pagar as viagens à rapariguita, pagar a renda (...) não podia, tinha que sair, por esse motivo tinha que sair”*.

Quando lhe falaram em prosseguir estudos e fazer o 12ºano não hesitou em inscrever-se: *“Eu vou-me tornar a inscrever, já me inscrevi em três lados e vou-me tornar a inscrever”*, à semelhança de outras colegas, as quais acabaram por levar as inscrições todas juntas para a secretaria do Centro de Formação: *“e elas foram tirar aos papéis a minha idade e depois não disseram nada e, depois, no dia dos meus anos estava a fazer o trabalho (...) e estava aqui a Rosa à minha beira e pôs-se a pé (...) não sei quem foi que apagou a luz e elas começam-me a cantar os parabéns”*. Este gesto foi algo muito apreciado pela Maria, que teimava em esconder a sua data de aniversário e que foi, completamente, apanhada de surpresa.

Nos primeiros tempos a Maria não conhecia ninguém: *“era gente nova, não conhecia lá ninguém, ninguém (...) e também, à primeira vista, não gostei muito das impressões (...) das minhas colegas, porque elas falavam baixinho, não queriam que eu ouvisse”*, situação que trazia algum desconforto à Maria, se bem que afirmasse: *“mas eu também não me interessa a vida delas”*. À medida que o tempo foi passando ela desenganou-se em relação a elas: *“depois, foi o contrário, não era bem o que eu estava a pensar, nós afinal não somos alunas, nós somos irmãs”*. Fiquei realmente tocada com esta afirmação, na medida em que

a Maria se conseguiu integrar no grupo pois, no início, ela isolava-se bastante e não interagiu muito com os colegas. À exceção de uma colega, com a qual entrou em alguma crispação: *“toda a gente a respeitou e ela desrespeitou-me (...) não é que eu esteja zangada com ela, não estou zangada com a mulherzinha, só quero que ela tenha paz e sossego e tudo, mas ela tem que aprender”*. Numa situação em que estavam, em grupo, a construir um presépio com folhas de milho, a Maria dizia à R: *“olha que isso não vai a lado nenhum, fazer uma cabana com panos de milho e aquilo estava-se a alagar tudo”*. E a colega em causa atirou-lhe com um frasco de cola: *“já tinha pouca, só estava seca no fundo... só foi a desfeita, não foi porque ela, não me magoou, nem me sujou com a cola (...) Eu comecei a ignorá-la e nunca mais alinhei com ela”*. A partir dessa altura a sua relação foi piorando e a Maria sentiu necessidade de o partilhar comigo. Essa mesma colega foi apanhada a tirar uns glitters que eram do grupo, não se tendo acusado, o que incomodou muito a Maria, pois todos tiveram que ser revistados pela formadora: *“Ninguém vai passar aqui, faltam aqui os glitters, estão marcados na factura e eles têm que aparecer. E ela estava com uma cara (...) ela não precisava de dizer nada, que nós sabíamos que ela tinha aquilo”* e acrescentou: *“podia falar, dizer que os tinha, assumia e escusava de andar a se revistar todas!”*. No dia seguinte ela entregou os glitters: *“disse que comprou uns, não sei se comprou nem se não, que isso a mim não me interessa e diz que comprou uns e foi levá-los à professora e pedir-lhe que desculpasse (...) teve que fazer uma carta por escrito, para o centro de formação (...) ela ia ter uma falta disciplinar, por causa da cola e não respeitou a professora C”*. E a Maria até achou que estava a ser um pouco injustiçada, na medida em que a ajudou algumas vezes, nomeadamente a matemática: *“Ela não era nem é boa a matemática, eu sempre fui, desde pequena, e até lhe vou dizer, que eu já saí da escola há quarenta anos e eu conseguir a matemática, como eu consegui muito bem foi muito bom e então passava a folha”*.

No âmbito do curso, foi-lhes proposta uma actividade do amigo secreto e a sua amiga era a tal colega que, por a Maria não se ter revelado atempadamente, se aborreceu: *“ela disse que era a amiga e que quem, naquele mês, não se declarou não precisa mais de falar para mim”* e ela assim fez. Este assunto, realmente, perturbou a Maria e continuou a fazer-lhe referência: *“Mas ela também tem problemas, porque esganou-se-lhe um filho e ela também ficou muito afectada e é uma pessoa problemática, temos que saber lidar muito bem com ela, mas também não podemos andar com ela a cavalo”*.

Retomando as temáticas da entrevista, a Maria referiu só ter tomado a decisão de ir para a escola porque os filhos já estavam crescidos e já não precisavam de tanto apoio seu: *“E agora como já deixava os meninos, já se seguram bem de pé, não os deixei às amas nem os deixei aos infantários, não os deixei em lado nenhum, ia cada um para a sua escola, também, e eu só tenho pena que tenha acabado, porque vai acabar breve, esta”*.

As dificuldades que sentiu prendiam-se com a escrita: *“Não tinha muito assente de escrever, porque não precisava de escrever. Dificuldade em falar isso foi coisa que eu nunca tive, sempre me soube desenrascar. Que eu não mando dizer, eu digo logo”*. A Maria considera que mudou: *“mudei para melhor! Mudei para enfrentar melhor as pessoas, a realidade... E depois ter um ritmo de sair àquele horário, pôr-me a pé àquele horário, saber que vou para uma coisa como eu quero e como eu gosto... Isso é muito importante, porque a gente andar contra a vontade é a coisa mais chata que há!”*. Também a sua aparência começou a ser mais cuidada: *“eu não ia assim de qualquer maneira. Ia arranjada o melhor possível! Porque a gente aqui mete assim um farrapinho na cabeça (...) e eu lá para a escola não ia assim. Lavava-me e vestia uma roupa melhor”*

Quando lhe perguntei se sente que esta forma de aprendizagem é diferente da da escola regular respondeu-me: *“Eu sei é que a minha escola é a melhor do mundo! (...) os directores dos meus filhos são muito bons conselheiros para ajudar a educar as nossas crianças (...) as professoras ajudam-me a educar que eu sozinha, às vezes, não me atrevo a educar”*. E sente que trabalhar com adultos é diferente de trabalhar com crianças: *“às vezes abusa-se mais um bocadinho da criança, por qualquer motivo... eu de mim nunca deixei abusar, não podem abusar de mim, não é por eu ser pobre que se vai abusar de mim, não, eu não deixo, querem fazer pouco deles, pensar que eu nasci ontem, eu não!”*

A Maria é uma pessoa muito determinada, muito obstinada e é difícil colocá-la a fazer algo que ela não queira, recordo-me que, nas sessões de formação eu, por vezes, lhe perguntava: *“Ó Maria não faz? Não professora, hoje não me apetece!”* e não fazia mesmo, era de luas. Ela estava bem ciente dos saberes que já possuía aquando da frequência do curso, usando uma expressão muito bonita e muito clara: *“eu nunca deixei a escola por completo. Eu deixei o edifício, mas a escola não deixei. Porque é assim, as minhas crianças começaram a entrar na escola, eu acompanhei-os a todos a todos, sempre passaram a classe”*. Depois de chegar do trabalho reunia os seus meninos e perguntava: *“Ora bem, quem é que fez o trabalho? Quem não fez, para aqui para a minha beira, estudar aqui à noite”*. Tudo isso, como ela diz e muito bem: *“Isso não deixou que eu esquecesse totalmente as coisas”*.

Com a frequência deste curso alterou o modo como se percepciona a si e aos outros: *“Como eu me vejo a mim e vejo os outros de outra maneira! Certas atitudes que eles fazem já não sou tão severa em certas regras, eu não posso impedir a vida (...) deles por completo”*. E aproveita e vai dando alguns conselhos aos seus filhos: *“Eu chamo-lhes a atenção, que eles vão ter problemas na vida se continuar assim, porque a vida não é nenhum mar de rosas, que tem altos e baixos, eu digo-lhe isso tudo, mas vou deixá-los viver”*.

A Maria é muito feliz nas expressões que usa, que espelham mesmo a sua forma de ser e a sua postura perante a vida: *“Vejo-me com mais riqueza dentro de mim. Porque eu já*

sei ensinar crianças do 4.º, 5º ano e 6º, que eu não sabia". Aliado aos seus conhecimentos de matemática foi somando outros: *"As regras de três simples, que eu não aprendi isso na quarta classe, de matemática e o π , o que professora de matemática nos ensinou e eu agora já estou assim nessa área, embora que eu tive muitas capacidades para enfrentar isso, mas era preciso um toquezinho da professora"*.

Quando lhe perguntei se ela, agora, gosta mais de si e se sente mais confiante respondeu-me que sim: *"sinto que já existo, que sou gente como outro qualquer (...) achava que não sabia fazer nada em lado nenhum"* e, agora dá mais valor, quer à escola quer a quem toma conta dos seus filhos: *"Dou, dou muito mais valor à escola e a quem cuida dos nossos filhos, aos professores todos (...) Os professores têm muito valor, embora nós pensemos que não. Dei muito mais valor aos professores todos"*.

O estágio está a realizá-la bastante, mas não constituiu uma novidade: *"Já tinha estado num ATL a trabalhar um ano, quando fiz o curso de geriatria. Eu já sabia o que aquilo era. É nós fazer o melhor possível para as crianças"*, mas sente-se mal quando não vê fazer com as crianças aquilo que, no seu entender, é o mais adequado: *"eu venho doente quando não vejo fazer o que deve ser feito e eu chamei a professora à atenção e só se fez aquele dia (...) o leite devia estar tapado a aquecer no microondas"*. E a Maria ficou indignada, pois entende que devemos querer para os filhos dos outros, o mesmo que queremos para os nossos, até porque: *"nós queremos o bem de todos os meninos de amanhã, porque são eles que irão olhar por nós (...) precisamos de os estimar"*.

Em termos futuros imagina-se a trabalhar com crianças, contudo não tem dúvidas em afirmar: *"de hoje a amanhã que eu tenha netos (...) esteja eu onde estiver, venho para casa olhar pelos meus netos. Não deixo os meus netos ir, nenhum deles, para um infantário"*, prefere cuidar deles em casa, como fez com os seus filhos, agora ainda com mais conhecimentos. Recordo-me que, durante a formação, a Maria me disse que achava que todos os pais deveriam fazer aquele curso antes de desempenharem essa função, na medida em que sentia que se aprendia bastante e coisas bastante úteis.

Os seus projectos futuros passam, como já tive oportunidade de referir, pelo prosseguimento de estudos. Quando lhe falei na sua entrada para o mercado de trabalho ela disse-me que tinha uma proposta, mas que preferia estudar: *"eu entrava já no mercado de trabalho. A questão é que eu não quero! Eu quero ir para a escola"* e, além do mais, era muito longe. Aproveitou a deixa para me dizer que já estava a tirar a carta, mais uma conquista! Ela foi fazer o exame de código em segredo: *"E agora ando a tirar a carta, já estou a fazer a condução. Aquilo é carregar na sapatilha... aprendi logo, à primeira vez. Fiz o teste (...) e fiquei bem e mandei uma mensagem à professora C a dizer que fiquei bem"*.

Com este curso a Maria sente que teve muitos ganhos, que rejuvenesceu: *"À uma foi o saber, e à outra foi o facto de me sentir mais nova por dentro. Eu agora só tenho 25 anos!"*. Perguntei-lhe como é que isso poderá ter sucedido e ela disse que isto se deu:

“Porque tenho uma alegria enorme de ter participado nesta escola, com estas colegas e estes professores todos! Não tenho um dedo a apontar a um deles. Eu fiquei nova por dentro, porque eu sentia-me bem, agora se eu me sentisse mal, há quanto tempo que eu tinha fugido!”.

Finalmente perguntei-lhe que conselhos daria a alguém que estivesse indecisa em fazer o curso e ela foi, uma vez mais, muito expressiva: *“Menino não fique indeciso, o caminho é para a frente e é para andar. Dizia-lhe para ir! Nós podemos não ganhar nada, mas dentro de nós ganhamos muita coisa! Não é só o dinheiro que nos faz feliz (...) O que interessa é que já estamos a chegar ao fim e que vamos para a frente”.*

Da mesma maneira que fiz com os colegas, perguntei-lhe se queria acrescentar alguma coisa que ainda não tivéssemos falado e que fosse importante, oportunidade que a Maria, tal como a Vera usou: *“Não posso dizer mais nada. Tudo foi tão bom, que eu não posso dizer mais nada! Tive muito carinho do professor N, ele só me via a mim (...) e disse, que eu ia ao casamento dele quando ele casasse. Depois fomos aos infantários actuar também no teatro e vamos fazer um teatro, também no final, nesta escola, cantei a canção da árvore da montanha aos meninos e eu enganei-me e a professora C, ninguém se apercebeu, e dei uma risadinha e os meninos não sabiam do que me estava a rir, riram-se também foi mesmo, gostei mesmo imenso. Não gosto de estar dentro de casa, eu dentro de casa fico doente! Arrumar a casa e virar as costas a casa e só vir à noite, não gosto de estar dentro de casa”.*

Capítulo IV – Enquadramento Teórico

Aprender é como remar contra a corrente: é só parar e anda-se para trás

A temática que enquadra esta investigação é a educação e formação de adultos, cuja historicidade vou procurar, aqui, documentar, pois retomar o passado permite-nos compreender melhor o presente e enformar as práticas vindouras. Apesar de a instituição escolar ter assumido sempre preponderância nos sistemas nacionais modernos, nunca a aprendizagem se reduziu à idade inicial do ser humano (Fernández, 2006:7). Platão dedicou-se a reflectir sobre a *dia viou paedeia*, a obrigação que todo o cidadão tinha de aprender a empenhar-se, até ao fim da sua vida, em benefício da cidade. Sócrates não ensinava, propriamente, as crianças a escrever, mas sim os adultos a pensar. Quintiliano ensinou pessoas adultas. Um dos grandes conflitos entre filólogos e filósofos da Época Antiga desenrolou-se em torno do desencontro entre uns e outros, a propósito da idade em que se deveriam ensinar determinadas habilidades relacionadas com o uso da palavra (ibidem).

Também a sociedade medieval se dedicou à aprendizagem de pessoas adultas. Dos três grandes modelos de ensino que funcionaram durante séculos, por canais comunicados (o gremial, o cavaleiresco e o clerical), pelo menos dois deles abrangiam pessoas de idade avançada. (ibidem:8). A partir do século XVII, uma grande mudança na sociologia da infância, trouxe as suas repercussões na escolarização das crianças e na concepção da aprendizagem. Até essa altura as crianças viviam misturadas com os adultos, encarando-se as primeiras enquanto adultos em ponto pequeno, só adquirindo uma identidade própria a partir do século XVII, desenvolvendo-se a necessidade de criar espaços sociais específicos. Desenvolve-se, neste momento, a escola de massas, com o objectivo de se converter num espaço sociológico específico para a infância e “É quando este espaço social exclusivo das crianças se dedica à aprendizagem das letras, que se sofre a tentação de associar e identificar a aprendizagem à idade infantil e a figura social do estudante coincidia com a da criança”, daí que se desenrolasse na idade inicial da vida (ibidem:9-10).

Comenius critica estas fronteiras educativas, e almeja que se possa ensinar tudo a todos, daí que o ensino não se devesse cingir aos tempos e espaços da escola infantil, alegando que se deveriam estabelecer diferentes modelos de escola, desde o berço até à morte (ibidem:11). Um século depois de Comenius, Condorcet, um dos grandes ideólogos e inspirador dos modernos sistemas nacionais de educação, escreve que a participação de pessoas adultas nestes sistemas de formação deveria entender-se, por equidade, às pessoas adultas, e não só para compensar as oportunidades de aprender perdidas durante a idade infantil, mas também para conservar e adquirir conhecimentos (ibidem:12).

Grundtvig, conhecido como o pai da educação de adultos no ocidente acreditava na necessidade de promover uma educação baseada em princípios de flexibilidade e liberdade, na qual os jovens e adultos, fundamentalmente através do ensino oral, conhecessem a história do seu país e se preparassem para participar na vida social (ibidem:13). Giner de los

Rios, no contexto espanhol, entre os séculos XIX e XX afirma que a educação não tem nenhum limite definido, que não se reduz o um período determinado da vida, mas começa com esta e dura tanto como ela dura (ibidem).

Só a partir da década de sessenta do século XIX aparecem algumas obras publicadas (Puig e Sevall, 1865; JMC, 1868, citados por Fernández, 2006:13) dedicadas à organização específica das escolas de adultos que, por outro lado, pecam por mimetizar a prática escolar aplicada às crianças. Quando se pretende ensinar os adultos, estes não encontram, no âmbito da pedagogia, outro modelo distinto da escola infantil. A sua identidade adulta resulta estranha nesse contexto e, paradoxalmente, tratá-los-ão como crianças de grandes dimensões (Fernandéz, 2006:13).

Este referente da educação infantil na de adultos predominou até meados do século XX, tendo sido nos anos setenta e oitenta, se delineou um novo caminho em direcção a uma sociedade da aprendizagem permanente, onde “o referente já não é a escola, mas sim a vida; não é a academia, mas sim as necessidades sociais; não é a formação, mas sim a aprendizagem; não são os ensinamentos que oferecem os professores, mas sim as procuras dos aprendizes” (ibidem:14). Vários relatórios da UNESCO, da OCDE, ou do Clube de Roma reproduzem uma nova realidade sociológica que vai impondo um modelo de aprendizagem para adultos, cada vez menos escolar e, portanto, menos infantil. (ibidem) No quadro da UNESCO, Paul Lengrand tornou-se famoso, em 1979, com o relatório “Introduction to life learning” e alguns consideram o relatório da Comissão Faure, de 1972, sobre Aprender a ser, como o documento educativo mais importante da segunda metade do século XX. A OCDE contribuiu para aprendizagem contínua num relatório histórico de 1973, sobre o Recurrent education: a strategy for life-long learning e também o Clube de Roma, em 1979, deu a sua contribuição. Toda esta corrente, que incidia mais na aprendizagem que na formação, foi travada nos anos oitenta e primeiros de noventa. As tendências que potenciavam a educação de adultos para novos horizontes foram igualmente adiados. Esse potencial, no entanto, voltou a ressurgir ainda com mais força no fim da década de noventa e de novo se reforça o paradigma que fazia mais referência à aprendizagem do que à formação. Chega-se à conclusão de que, para aprender, além da via da formação, existe a via da experiência e consegue-se que a validação das competências adquiridas através da experiência das pessoas adultas, se converta num novo referente de aprendizagem no Canadá, Estados Unidos e em vários países Europeus. A lei de modernização social, que a França promulgou em Janeiro do ano de 2002 e que estabelece uma via dupla para a obtenção de diplomas e títulos (a via tradicional de seguir com êxito programas de formação e a via actualmente reconhecida de validar as aprendizagens adquiridas através da experiência) consolida novas perspectivas e novos paradigmas para o futuro da educação de pessoas adultas, assente noutros referentes, que não só o escolar (ibidem:15).

“Reconhece-se que, mais do que em qualquer outro momento da história, o trabalho é um local de aprendizagem porque, cada vez mais, a forma de aprender é fazendo (...) para as pessoas adultas que não podem retirar-se para aprender, com o intuito de depois aplicar o que aprenderam, entre outras coisas, porque os adultos já se encontram nesse depois” (ibidem:16). Contudo, a este tipo de saberes, nem sempre é dado o devido valor e, os portadores das competências adquiridas fazendo, tendem a não valorizar aspectos de extrema importância, até ao momento em que alguém reconhece neles, capacidades depreciadas pelo próprio.

Por tudo quanto ficou aqui documentado pode-se sintetizar que instituição escolar, tal como a conhecemos hoje, representa um fenómeno historicamente recente, que remonta aos finais do séc. XVIII, associado ao final do antigo regime e ao nascimento do moderno Estado-Nação. O crescimento exponencial e a diversidade das ofertas educativas que marcam a segunda metade do séc. XX vieram, de algum modo, pôr em causa o monopólio educativo da instituição escolar, o que não pode, contudo, ser identificado com um processo de desescolarização (Canário, 1999:97), se bem que durante muitos anos se privilegiaram os saberes formais, os quais, a meu ver, se continuam a valorizar, na medida em que Finger (2005:16) diz que cada vez mais recorremos à educação/aprendizagem, encarando-a como solução milagre para a crise que se vislumbra no horizonte, contudo, tal como assinala Stoer (1998:16) exista uma exclusão social latente, porque se torna um factor real o aluno sair da escola sem as competências necessárias para viver no mercado de trabalho precário e flexível, onde é preciso aprender enquanto se está a trabalhar. Contudo, “na constituição portuguesa de 1976 está consagrado aos alunos o direito ao acesso e ao sucesso na escola. Neste sucesso está implícito o que irá suceder nos anos 80: não basta ter acesso à escola, é preciso ter sucesso através da escola. Ou seja, se uma pessoa acede apenas à escola, então sai sem essas competências necessárias, para garantir que não caia em formas de exclusão social (ibidem), como aconteceu, por exemplo, com os adultos que integraram o meu grupo de formandos, que não se sentiam numa situação igualitária dos restantes cidadãos.

A questão da escola como espaço de disputa no seio do projecto da modernidade é trabalhada por Matos (1999a:73) que confronta, neste âmbito, três discursos de referência que influenciaram a reflexão no campo educativo: De acordo com Rousseau – a escola deve valorizar e estimular a subjectividade humana “expressa na ideia de natureza dotada de auto-finalidade”. Afirma-se o primado da emancipação do indivíduo face à arbitrariedade das regras fundadas no costume, no seio de uma comunidade de iguais, fonte de autoridade e princípio de regulação política. A educação deverá permitir que cada um “possa ser o que, por Natureza, deve ser” (ibidem:76). O referencial de Condorcet é a objectividade científica e técnica, a partir da qual se afirma a possibilidade de o indivíduo penetrar na verdade da natureza (ibidem:74). Afirma-se o primado da valorização da razão e da racionalidade

cognitivo-instrumental da ciência e da técnica, de forma a libertar os indivíduos das amarras da superstição, condição de uma vida social organizada de forma racional e livre. A educação deverá contribuir para a reforma da humanidade, pela via da iluminação do espírito e do acesso ao conhecimento. Para Hegel, a escola deverá contribuir para que o Estado promova “a integração e superação dialéctica das pluralidades intersubjectivas numa consciência nacional” (ibidem:91). Afirma-se o primado do Estado no âmbito da consolidação das novas entidades políticas que são os Estado-Nação. Mais do que o desenvolvimento pessoal ou o acesso ao conhecimento, a educação afirma-se por entender a formação do Homem como projecto ético e político.

Em 1883 é criada na Sorbone, por Marion a cátedra de Ciência da Educação. Achava-se que se podia ensinar, através da ciência da educação, como é que um educador poderia exercer uma acção sistemática sobre aqueles que constituem os sujeitos da sua intervenção educativa. Julgava-se que a educação pressupunha uma arte de ensinar, a qual a ciência da educação poderia apoiar. Nesta medida, a ciência da educação é o estudo metódico, a procura racional dos fins que deverão permitir a formação dos alunos, bem como dos meios mais apropriados para alcançar esses fins. Para a passagem da ciência da educação às ciências da educação foi basilar o contributo de Durkheim, que se demarca da noção de natureza humana para reconhecer a educação como facto social e político.

O MEN teve a sua carta de princípios redigida por Ferrière e aprovada em Calais, no dia 6 de Agosto de 1921, na qual é consensual a construção de uma perspectiva crítica, relativa ao modelo de educação escolar, denunciando a escola tradicional e fazendo emergir as limitações da instrução como estratégia pedagógica. Crê-se que a escola se deve afirmar como um espaço que deve valorizar o vivido das crianças, de forma a promover as suas aprendizagens e formação integral. Nesta medida, não deve ser um lugar demarcado da sociedade, mas antes integrado e integrador. Tal, em oposição à escola tradicional que se desenvolve em função de uma postura pedagógica, que visa assegurar a difusão de um saber pré-fabricado, mediante a adopção de métodos didácticos específicos, que visam assegurar a receptividade das crianças. Para tal recorria-se a programas escolares que divulgavam informações atomizadas sem haver qualquer preocupação em relação à especificidade dos alunos, nem um questionamento em relação ao valor social dessas informações e do património divulgado. Analisar criticamente a relação da educação com a forma escolar permite questionar a subordinação duma à outra, a naturalização da socialização escolar, enquanto forma privilegiada de socialização, e a escolarização da sociedade em geral (Cavaco, 2002:18). É portanto essencial que a educação de adultos não se reduza à dimensão escolar, se bem que, actualmente, a maior parte destas iniciativas decorre em centros de formação e escolas, onde até os formadores são os mesmos do ensino regular.

O caminho é a meta e a meta é o caminho

Como já ficou aqui documentado, praticamente até meados do séc. XX, predominou o referente académico da escola infantil sobre a educação de pessoas adultas, tendo-se, nos anos 70 e 80, delineado um novo caminho em direcção a uma sociedade de aprendizagem permanente onde o referente já não é a escola, mas sim a vida, não é a academia, mas sim as necessidades sociais, não é a formação mas sim a aprendizagem, não são os ensinamentos que oferecem os professores, mas sim as procuras dos aprendizes Fernandez (2005:73). O perfil dominante do educador de adultos é o de animador que se põe à disposição das potencialidades de aprendizagem de pessoas adultas (ibidem:76). A satisfação da aprendizagem não só não paralisa a necessidade de continuar a aprender como a acelera, quanto mais se sabe, mais deseja saber (ibidem:90) o que é notório, nomeadamente no discurso da Lurdes (anexo 2.1) *“Mas já que estou no ritmo e já estou com as coisas muito mais frescas, porque é assim, uma cabeça, não puxava por ela e não precisava de lembrar português nem matemática, mas agora, como puxei, acho que é importante”*.

A maioria dos educadores tem histórias para contar acerca de como fizeram a diferença, de como ajudaram pessoas a mudar as suas vidas ou a transformar o seu mundo, mesmo que de uma maneira diminuta Coare e Johnston (2003:206). Quando a R. teve que fazer de professora em Linguagem e Comunicação, confessou-me ter ficado muito nervosa. Depois lembrou-se do modo como me via a dinamizar as sessões e mimetizou: *“E correu mesmo bem! A professora gostou muito”* – dizia ela sorridente. Deve haver uma preocupação em promover o respeito mútuo, as competências de escuta e de oralidade, dando-lhes oportunidade de reflectirem acerca do que se vai passando, analisando e re-interpretando a compreensão, à semelhança do que assinalam Coare e Johnston (ibidem:220). Levando-os a questionar e a pôr em prática, por exemplo, os seus direitos, como podemos atestar pelo discurso da Vera (anexo 2.2) *“agora vou aqui ou ali, faço o que precisar, vou aos sítios todos, tenho direito àquilo, é aquilo que tenho que fazer”*. De acordo com Josso (2005:115) para se formarem, as pessoas têm necessidade de estar acompanhadas por profissionais que saibam estar atentos, que saibam compreender as problemáticas da sua formação, que procurem ajudá-las nesse âmbito, acompanhando-as nos seus percursos educativos, a fim de procurar que estes correspondam aos desejos, às capacidades, aos projectos e às competências das pessoas que chegam à formação (ibidem:117). No caso deste grupo, a expressão usada para descrever os formadores é sempre a mesma: *“os professores parece que foram todos escolhidos a dedo, são todos muito bons”* (anexo 2.2).

Roths, Silva, Guimarães, Sancho, Rocha (2006:187) também assinalam de que modo é difícil separar intencionalidades, finalidades (as metas), conteúdos e metodologias num processo (o caminho) que se quer global, uno e coerente, ou seja, todas as dimensões

se desejam estreitamente articuladas, dialogantes, entrosadas” (ibidem:192) daí que o caminho e meta se confundam, pois a rota nunca pode estar desvinculada do movimento que a gera.

De acordo com Hargreaves (1996, citado por Arcas, 2000:26-27) a educação de pessoas adultas, no século XXI, deve fazer frente aos seguintes desafios: questionar a validade do currículo baseado nas disciplinas, flexibilizar o trabalho e a afirmação da iniciativa e a criatividade dos trabalhadores, fazer uma ruptura entre os limites das instituições provedoras de oportunidades de aprendizagem para as pessoas adultas (formais, não formais e informais); aumentar a mobilidade dos cidadãos entre os diferentes países; compreender que os recursos didácticos tradicionais não têm muito que fazer frente a outras modalidades de ensino e aprendizagem mais complexas, instantâneas e mais atractivas; considerar e analisar criticamente a educação das pessoas adultas no contexto de uma cultura económica de signos externos; permitir a afirmação das sociedades democráticas pressupõe uma formação de cidadãos comprometidos, responsáveis e activos, estabelecendo a meta da educação das pessoas adultas educar para a cidadania, impulsionando estratégias educativas que promovam a igualdade, a diversidade cultural, a justiça social e a defesa dos direitos humanos

A vida é uma coisa que quanto mais estica mais curta fica

Tal como assinala Canário (1999:104) existe uma “flutuação” terminológica na literatura científica, em relação aos conceitos de educação e formação de adultos. A consagração do uso das expressões “educação de adultos” e “formação de adultos” tem estado associada a duas grandes tradições: a da “alfabetização” e a da tradição da “formação profissional”, resultando que, na primeira tradição, entronca a expressão “educação de adultos”. O conceito de “formação profissional”, por sua vez, entrou pela “porta do cavalo” da formação profissional podendo assumir um significado redutor, por ser utilizado para designar processos adaptativos e instrumentais em relação ao mercado de trabalho, mas também um processo abrangente de auto-construção da pessoa Honoré (1992, citado por Canário, 1999:33).

Segundo Matos (1998c) a ruptura entre educação e formação ou, se quisermos, um novo conceito de educação onde o que se torna dominante, como factor de estruturação social, é a ideia de educação reduzida à sua dimensão técnica, isto é, a uma forma de comportamento social determinado por relações instrumentais, entendendo-se por relações instrumentais, tanto as que derivam da utilização das pessoas como meios, como aquelas relações que se justificam na base da argumentação técnica. É, aliás, esta orientação que inspira a nova semântica educativa que, no quotidiano, consagrou quase em exclusivo o uso

do termo 'formação' sem adjectivações, remetendo para o limbo dos arcaísmos pedagógicos expressões como 'Educação permanente'.

Actualmente prevalece a palavra formação, apesar de ter gravitado em torno da palavra educação, e vale a pena salientar que, em Portugal, foi na identificação com o movimento da educação permanente e na consonância com a acção prosseguida por instâncias internacionais que se afirmou o campo de “educação de adultos” (Canário, 1999:35). Este trajecto terá começado no início dos anos 70, com a criação da DGEP (Direcção Geral de Educação Permanente), designação que evoluiu para DGEA (Direcção Geral de Educação de Adultos), DGEE (Direcção Geral de Extensão Educativa) até que se dissolveu no interior do DEB (Departamento de Ensino Básico) sob a forma de um Núcleo de Ensino Recorrente. Tal, no entender de Canário (ibidem) exprime, de forma significativa, o caminho percorrido de uma concepção próxima da Educação Permanente à prática de um ensino escolar de segunda oportunidade, visto de forma marginalizada (ibidem).

A Educação Permanente é um projecto global que visa não só reestruturar o sistema educativo existente, mas também desenvolver todo o potencial de formação fora do sistema educativo. A educação de adultos constitui, então, a totalidade dos processos organizados de educação, independentemente do seu conteúdo, nível ou o método, quer sejam formais ou não formais, quer prolonguem ou substituam a educação inicial ministrada nas escolas e universidades, ou sob a forma de aprendizagem profissional, graças aos quais as pessoas consideradas como adultas pela sociedade a que pertencem, enriquecem os seus conhecimentos, melhoram as suas qualificações técnicas ou profissionais ou têm uma nova orientação e fazem evoluir as suas atitudes ou o seu comportamento na perspectiva de um desenvolvimento integral (Unesco: 1976).

De acordo com Boutinet (1999a) quando a educação permanente adquire a sua plena legitimidade em 1971 é apenas por oposição que se qualifica como adulta. Com efeito, em vez de se situar esta formação em relação aos seus principais destinatários, os adultos, preferiu-se, desde o princípio, defini-la a partir das formas de temporalidade que devia veicular. A intenção era a de evidenciar essa mudança de coordenadas temporais, na qual a nossa cultura entrava naquele momento, tendo-se recorrido às expressões formação permanente, ou até mesmo contínua, em detrimento da de formação para adultos, para marcar, de forma clara, a oposição com a formação inicial. A utilização destas expressões propunha, no entanto, colocar uma questão central sobre as lógicas de aprendizagem em causa; os adultos aprendem de forma similar ou diferente em relação às crianças (ibidem:186).

De acordo com Matos (1998) a concepção tradicional que vigorou, fundamentalmente, até à emergência do movimento da Educação Permanente, que teve o seu auge, como expressão profética, ao longo dos anos sessenta, equacionava o problema da formação e do trabalho segundo uma relação de anterioridade temporal que era,

simultaneamente, uma anterioridade epistemológica e axiológica. Nestes termos, era suposto que a formação determinasse a natureza do trabalho, as suas regras técnicas, o conjunto de normas práticas que presidiam ao seu desenvolvimento, bem como o sistema cognitivo que regulava a percepção das relações sócio-morais e, obviamente, os padrões e modelos de profissionalidade. A profissão entendia-se como o exercício de aplicação de princípios consagrados num regime de formação, determinada, no essencial, pela lógica da formação inicial. Em consequência, o trabalho achava-se reduzido a uma forma de actividade marcada, predominantemente, por uma visão *execucionista*, formalista, segmentar e linear, codificado em tarefas, a que o taylorismo emprestou o seu *rigor científico* e o seu carácter ritualizado e cronométrico.

Esta relação de anterioridade da formação relativamente ao trabalho corresponde, naturalmente, a um tempo físico e social de estrutura matemática de raiz cartesiana e, mais especificamente, newtoniana para o qual a evolução da realidade é linearmente previsível, homogénea na sua natureza e, portanto, programável e, como tal, repetível no essencial. É mediante esta cosmovisão que se torna possível a concepção dum modelo de Escola, para a qual a formação por ela proporcionada se define como *preparação para a vida*. A continuidade entre um tempo anterior (de formação) e um tempo posterior (de trabalho) assegura a ideia de causalidade que lhe está suposta (ibidem).

De acordo com Finger (1993), existem três paradigmas em Educação de Adultos: Humanismo Secular, Desenvolvimento de Adulto e Conscientização Política. O Humanismo Secular considera o desenvolvimento como um facto cumprido e procura humanizá-lo pelo desenvolvimento de conhecimentos, de competências, de consciências e de valores correspondentes. O Desenvolvimento do Adulto, que promove o seu desenvolvimento e a promoção do individualismo, julgando-se que as teorias e as práticas perderam a sua força de mudança social. A Conscientização Política assume que o sistema político ainda dirige a sociedade, e que a cultura política continua intacta, devendo a conscientização política ser repensada, para continuar a contribuir para a mudança social.

De acordo com Le Goff (1996, citado por Canário, 1999) a educação de adultos emerge na continuidade da ideia e da filosofia das luzes, tradição que se desenvolveu, após a revolução francesa, durante o séc. XIX e a 1ª metade do séc. XX, em torno de quatro factos essenciais (Noel Terrot, s/d, citado por Canário, 1999): o nascimento e a emergência do conceito, iniciativas do Estado no sentido de tomar a seu cargo a alfabetização dos iletrados, iniciativas associadas à formação profissional e à educação política, visando o exercício do sufrágio universal. O desenvolvimento da educação de adultos, enquanto campo de práticas educativas, de reflexão e de investigação, teve o mérito de contribuir, de modo marcante, para uma re-equação das relações entre acção, formação e investigação (Canário, 1999:19), salientando-se o modo como a formação de adultos tem constituído um autêntico laboratório de práticas novas (ibidem:26). Como é o caso da

Iniciativa Novas Oportunidades, que procura dar resposta aos baixos índices de escolarização dos portugueses através da aposta na qualificação da população, bastante difundida, nomeadamente, através dos Centros Novas Oportunidades, onde se apoiam os interessados a encontrar o percurso de qualificação mais adequado ao seu perfil, expectativas e interesses⁴.

Está a desenvolver-se um Mercado da formação (Canário, 1990:90) que se alimenta de financiamentos, almejando-se que tal conduza, quase que linearmente, ao aumento da empregabilidade, como se a formação fosse mágica. Encara-se a formação como uma vantagem competitiva individual na obtenção de emprego, contudo a qualificação não determina o volume total de trabalho, muito menos a sua distribuição (ibidem:93). Por curiosidade gostava de referir, aqui, que a única pessoa que arranhou trabalho na área, era uma das que apresentava mais dificuldades na oralidade, escrita, postura e domínio das técnicas inerentes ao trabalho que iam desempenhar.

No quadro das novas lógicas de desenvolvimento, a relação entre a educação e o desenvolvimento tende a deixar de ser encarada como uma relação de causalidade linear, em que a qualificação (por via escolar) de recursos humanos constituiria um requisito prévio, necessário e suficiente, para desencadear processos de desenvolvimento (ibidem:64). É essencial encarar o processo educativo como um *continuum*, que integra e articula diversos níveis de formalização da acção educativa: um nível formal (protótipo da escola, que implica uma assimetria professor aluno, programas e horários estruturados), não formal (flexibilidade de horários, programas e locais, voluntariado, há preocupação em construir situações educativas) e informal (potencialmente educativas, mesmo que não conscientes, nem intencionais, por parte dos destinatários, pouco ou nada estruturadas e organizadas) (ibidem: 79-80). No primeiro dia em que dinamizei formação no centro os meus formandos ainda só tinham passado pelo processo de Reconhecimento e Validação de Competências (RVC) e, quando verbalizaram as suas expectativas em relação ao curso e ao módulo de Aprender com Autonomia, mostraram-se receosos pois tudo era novo. Já tinham saído da escola há muitos anos e sentiam que não sabiam praticamente nada, por a terem abandonado muito cedo, a matemática era muito difícil, detestavam computadores, davam muitos erros, o C até me perguntou se lhe levantaria problemas o facto de escrever em maiúsculas... *“E já agora...gostava de saber como a tratamos...”* – perguntou-me. *“O meu nome é Diana, já vos tinha dito! Tratem-me como se sentirem mais à vontade!”* – respondi-lhe. *“Mas estávamos habituados com a outra doutora...”* – acrescentou. *“Fica à vossa discrição”* – concluí. Mas voltando às inseguranças...perante tanto desânimo disse-lhes que não acreditava que não soubessem muitas coisas em relação às diferentes áreas de competência: *“Então, quando aparecem pessoas inesperadas para almoçar não sabem*

⁴ www.novasoportunidades.gov.pt

fazer a receita a dobrar? Não sabem fazer ginástica todos os meses para o dinheiro dar para as contas e para as compras? Isso é matemática! Não sabem programar a máquina da roupa ou o microondas? Não usam telemóveis? Aí estamos no domínio das TIC's. Não sabem escrever uma carta? Não compreendem as notícias no telejornal? Isso é Linguagem e Comunicação!". Sorridentes por eu identificar neles competências e conhecimentos que nem sequer valorizavam, no final do dia, quando os questionava em relação a algum aspecto, já não diziam que não sabiam: *"Eu se calhar até sei, não estou é a ver!"*.

Encarar as experiências de vida como um ponto de partida fundamental para organizar processos deliberados de formação, implica um olhar retrospectivo e crítico sobre o percurso anteriormente realizado, que torna possível identificar como formadoras situações, contextos, e vivências, distintas de situações formalizadas de formação, identificar capacidades e saberes adquiridos na acção e que apelam a processos de formalização. O reconhecimento dos adquiridos experienciais surge, assim, como uma prática recente que permite encarar o adulto como o principal recurso da sua formação e evitar o erro de pretender ensinar às pessoas coisas que elas já sabem (ibidem:112). Contudo, tive a nítida noção de que estes reconhecimentos dos seus saberes não foram incorporados na planificação curricular do curso, muito menos este foi adaptado a cada um deles, face à sua posição no percurso académico e relacional, isto apenas foi acontecendo em situações particulares, nas quais as aprendizagens e saberes prévios eram evocados. A prática do reconhecimento dos adquiridos experienciais tem como fundamento não apenas a acumulação das experiências vividas, mas a capacidade do sujeito para as tirar e reelaborar, integrando-as como saberes susceptíveis de serem transferidos para outras situações, integrando-as na unidade global que representa o processo de auto-construção da pessoa (ibidem:112). Ao longo do módulo de Aprender com Autonomia, inúmeras vezes, dei oportunidade para que este processo se despoletasse, impelindo-as a verbalizar os seus pensamentos, o que era mesmo muito complicado no início. À medida que o tempo foi passando, se assim posso dizer, até falavam demais e, muitas vezes, expunham a sua intimidade, por muito que eu o desincentivasse, por se tratar de questões relativas à sua intimidade. Falavam de maus-tratos dos maridos, de desavenças familiares, dos problemas com os filhos, choravam, em busca de compreensão e identificação entre iguais. Quando se falou em diferentes tipos de relação e em distúrbios comunicacionais, tinham já muito que partilhar, fruto da sua experiência de vida.

Filho és pai serás, o que fizeres encontrarás

O conceito de andragogia, que surgiu na década de 60, por Malcolm Knowles, foi marcado pela rápida expansão e pela diversificação da oferta educativa dirigida aos adultos, assim como pela procura sistemática das teorias e dos procedimentos mais pertinentes e

adequados a essa nova população alvo da acção educativa deliberada (Canário, 1999:131). É, portanto, em oposição e por contraste com os processos educativos utilizados com as crianças, que se constitui a andragogia, superando a situação de os adultos serem educados como se fossem crianças (ibidem:132). A diferenciação entre pedagogia e a andragogia fundamentar-se-ia menos em razões de natureza teórica ou praxeológica e mais em razões de natureza social (ibidem:134). As práticas de educação de adultos vieram evidenciar de forma clara os limites da forma escolar tradicional, constituindo o contributo principal da andragogia, o de encorajar práticas de educação alternativas que permitissem uma crítica, um enriquecimento e uma superação da forma escolar. A educação, encarada como um processo permanente de auto-construção da pessoa humana supõe a atribuição do papel fundamental, neste processo, ao sujeito e à sua experiência (ibidem:135).

Cada vez que falamos de adulto, estamos na presença de um termo que nos é, com certeza, duplamente familiar, referindo-se, por um lado, a uma experiência que nos é dada a viver por nós mesmos e, por outro lado, a todos esses adultos que evoluem à nossa volta. Adulto, este termo banal, tem na nossa língua o estatuto de qualificativo mas, com bastante frequência, é complacentemente utilizado como substantivo; originalmente portanto, não nomeia um objecto mas designa um estado, o facto de haver terminado o seu crescimento (Boutinet, 1999b:82). Trata-se da única etapa mediana, a mais longa da existência, aquela que separa a juventude da velhice não tinha termo correspondente para a designar, até ao começo do século XX. O questionamento sobre uma psicossociologia da vida adulta, para além da educação permanente, tão-somente é recente. Foi preciso que os psicólogos se libertassem do domínio sobre eles exercido pela infância, a adolescência e depois a velhice para que descobrissem este entre-dois dito da segunda idade. A idade adulta suscitou uma criação linguística bastante excepcional, que procurava preencher um atraso semântico através de neologismos de andragogia, de maturescência, de adultescência, de adultidade, de adultado, de carreirologia sem falar de antropollescência e de maturidade vocacional (ibidem:82). Estamos, portanto, face a uma efectiva mutação social e cultural do estatuto do adulto, confrontado com uma crise da inserção e da mobilidade, a uma ausência de referências, a um alongamento da existência, a um questionamento da sua identidade. (ibidem:83)

Durante todo o século XIX, o termo adulto será reservado, de facto, ao período da pós-adolescência, aquele que correspondia ao fim do crescimento. Em seguida o ideal puritano e o ideal republicano, apesar das suas aparentes oposições, vão mostrar convergências secretas, até ao fim dos anos 50, para conceber o adulto, então identificado com a idade da maioridade, como a norma de referência; é o referencial a partir do qual as outras idades da vida são apreciadas. (ibidem:83).

Nos contextos de crise, característicos da nossa pós-modernidade, a mobilidade exigida torna-se mais difícil, com um mercado de trabalho muito caprichoso e deprimido: as

mudanças de posto, as reconversões profissionais, permanecem problemáticas, as ofertas de emprego estão fechadas num número restrito de oportunidades. Muitas delas até lhes estavam vedadas, por não possuírem a escolaridade necessária: *“já tinha tentado preencher uma ficha para o Modelo e a menina perguntou-me qual era a escolaridade e quando lhe disse que era a 4.^a classe disse logo que não valia a pena preencher, porque eles não iam querer”* (anexo 2.1). É nesta ambivalência que os adultos terão que criar, por si próprios, com a ajuda de estratégias voluntariosas, um itinerário possível de mudança, como aconteceu com a Rosa, que foi proactiva na procura do curso: *“Eu fui ao centro de emprego para ver se consegui tirar o curso de florista”*, mas como não tinha as habilitações necessárias perguntou quais eram as suas alternativas: *“Eu perguntei à senhora qual era os cursos que estavam a sair para os da quarta classe”* (anexo 2.4).

A experiência adulta torna-se tributária de crises, de escolha, desestabilizadoras, de reconversões mais ou menos forçadas, de transições para se lançar numa nova experiência ou mergulhar na inactividade. A vida adulta organiza-se, assim, e cada vez mais, em torno de fases de ajustamento, de expansão, de apogeu, de questionamento, de fechamento, de nova distribuição (ibidem, 1999:86-87). Nesta medida, os ciclos de vida tornam-se cada vez mais irregulares e imprevisíveis, que tornam o seu desenvolvimento psicológico mais um desenvolvimento em espiral do que um desenvolvimento linear, passando este desenvolvimento por momentos de estruturação da experiência, de desestabilização, de ruptura e de crise (ibidem:87) como aconteceu com o Carlos, na fase anterior à formação (anexo 2.3): *“Sentia-me muito stressado, muito nervoso. Por vezes saía de casa e ia passear para o meio dos montes, (...) e vinham-me à cabeça de eu fazer uma loucura e (...) la para o futebol ao domingo, gostava muito de futebol, e ia desabafar”*.

O adulto transporta consigo, durante todo o seu itinerário, um certo sentimento daquilo que ele é, da maneira como se percebe a si mesmo, se estima, se detesta, se reconhece, foge de si mesmo... Este sentimento, conforme o seu conteúdo, mais intelectual em determinados casos, mais afectivo noutros, tomará a denominação de conceito de si ou imagem de si. Tal sentimento forma a base da construção da identidade, como sucedeu com a Vera, após uma maternidade aos dezassete anos, que desestabilizou a sua vida (anexo 2.2): *“Depois de ter o meu filho, não sei o que se passou com a minha cabeça, andava sem noção de nada... não me apetecia fazer nada... e vim-me embora da fábrica”*. O sentimento de identidade evolui lentamente, porque se apoia em elementos permanentes, que constituem o quadro estrutural da vida adulta; esses elementos podem ser dispostos em dois conjuntos, um conjunto de elementos externos, que contribuem para definição dos quadros de referência, um conjunto de elementos internos organizadores da subjectividade (ibidem:90). Apesar destas metamorfoses e graças à ligação que favorece, a família é vivida pelo adulto como um local de socialização essencial, e é através do ciclo de vida familiar que, a maioria dos indivíduos, acompanha este desenvolvimento, de forma mais ou menos

regular (ibidem:91), como acontecia com Lurdes (anexo 2.1): *“eram muitos, todos vinham ter a casa da minha avó (...) jantávamos lá com os meus tios e os meus primos e, depois, cada um ia para sua casa”*.

A formação permanente vem, além da escola, completar os primeiros quadros referenciais fornecidos; a formação na diversidade dos seus dispositivos constitui então o meio para que o adulto garanta transições no seio de um percurso individual, veja-se o caso da Maria (anexo 2.5): *“Deus sabia que eu queria mesmo estudar, porque no fim, agora que eu tenho mesmo tempo para estudar, esta oportunidade, é sempre bom”*.

Os quadros de referência ligados à vida activa do trabalho, da profissão e do ofício encontram-se cada vez mais desorganizados. O ofício e profissão continuam a ser indispensáveis para uma estruturação de identidade do adulto; no entanto, apagam-se, desfazem-se, perdendo aquilo que constituía a sua estabilidade; cedem frequentemente o lugar a uma realidade mais modesta e imaterial, aquela das actividades profissionais compostas mais ou menos desqualificadas (ibidem:91). O Carlos, por exemplo, sempre desempenhou tarefas bastante instrumentais (anexo 2.3): *“Logo que acabei a escola, a primeira coisa que apareceu foi ir trabalhar para uma fábrica de calçado (...) Trabalhei sempre em calçado, mas trabalhei em cinco fábricas”*.

Confrontado com uma obsolescência generalizada dos seus saberes, numa renovação permanente das redes informacionais, o adulto sente-se em metamorfose cognitiva, procurando reactualizar-se, prolongar e reorientar as suas aprendizagens anteriores. A Vera, por exemplo, apesar de dizer que gostava muito da escola, alega não se lembrar de nada do que lá aprendeu (anexo 2.2): *“lembro-me da professora, de alguns colegas, mas do que lá fazia eu não me lembro. As contas que lá fazia, não me lembro de nada. Já não me lembro mesmo. Esqueci muito isso”*. Como se, assim, já não tivesse tanta responsabilidade de índole pessoal, em caso de insucesso no curso EFA.

Mais do que ontem, o adulto só pode sobreviver a esta sociedade da informação firmando-se numa posição de perpétuo aprendiz preocupado em digerir as mudanças incessantes que lhe são apresentadas. É-lhe portanto necessário reconsiderar as suas referências cognitivas (ibidem:92). A vida adulta é, então uma mistura de experiências: umas são marcadas por uma maturidade comportamental, numa lógica de homeostasia; outras favorecem uma maturação das competências numa perspectiva de crescimento; outras, por fim, são tributárias de um contexto carregado de imaturidade, de crise e de crispação. (ibidem:93) como retrata uma situação partilhada pela Maria (anexo 2.5): *“Ela que respeite as outras pessoas, que toda a gente e a respeitou e ela desrespeitou-me e eu não lhe passei bola, não é que eu esteja zangada com ela, não estou zangada com a mulherzinha, só quero que ela tenha paz e sossego e tudo, mas ela tem que aprender. Não é ela dá-me uma chapada e eu dou-lhe outra”*.

A centralidade atribuída à aprendizagem ao longo da vida emergiu, como já referi, em 1970, a qual, constituiu uma ideia satélite dos então conceitos-chave da educação permanente, ou educação ao longo da vida, especialmente difundidos pela UNESCO e pelo Conselho da Europa, e até mesmo de educação recorrente, este já de orientação mais marcadamente económica e pragmática, (Lima, 2007:15). Eternamente adiada e à procura de lugar no sistema educativo português, a educação de adultos corresponde hoje ao sector mais crítico no âmbito de um sistema e de uma política pública de educação ao longo da vida em Portugal (ibidem:25). Actualmente, de acordo com Lima (ibidem:33) é indispensável que se retomem e actualizem criticamente projectos interrompidos e promessas não cumpridas com vista a uma educação ao longo da vida, considerada em torno de toda a sua amplitude, comprometida com a emergência de sujeitos democráticos, cidadãos livres e autónomos, capazes de uma leitura crítica do mundo e da tomada da palavra com vista á sua transformação.

Capítulo V – Cursos EFA: particularidades da oferta formativa

Devemos deter-nos na envolvimento para bem conhecer

Os Cursos de Educação e Formação de Adultos - cursos EFA - são regulamentados pelo despacho conjunto N°1083/2000, de 20 de Novembro, e foram criados no intuito de perseguir os seguintes objectivos: proporcionar uma oferta integrada de educação e formação destinada a públicos maiores de 18 anos, pouco qualificadas; b) contribuir para a redução do défice de qualificação escolar e profissional da população portuguesa, potenciando as suas condições de empregabilidade; c) promover a construção de uma rede local de EFA; d) constituir-se como um campo de aplicação de um modelo inovador de Educação e Formação de Adultos, nomeadamente com dispositivos como o Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos; o processo de Reconhecimento e Validação de Competências adquiridas em situações formais e informais de aprendizagem; os percursos de formação personalizados, modulares, flexíveis e integrados (Leitão, 2001:8). A educação do adulto é uma actividade que permite um novo modelo de ser humano e de participação na cultura, trabalho, decisões sociais e actuações político-relacionais, mediante as quais vão construindo a sua personalidade, interiorizando criticamente a cultura e afixando um estilo de desenvolvimento social (Rivilla e Dominguez, 1998:19). O currículo com e para os adultos deve ser concebido como o projecto epistemológico, social, cultural e científico-tecnológico, que propicie e fomente a plenitude humana, a capacidade criadora, crítica e reflexiva, o comportamento sócio-comunicativo e a consciência comunitária dos sujeitos que se formam. (ibidem:95). O desenho curricular com/para as pessoas adultas deve ser colaborativo e adaptado às suas exigências, vivido como um problema de realização pessoal e participativa, na qual o sujeito se vá formando em interacção com os outros (ibidem:121).

Subjacentes aos objectivos acima citados estão princípios de acção, que se pautam pela adopção de uma perspectiva construtivista do currículo, da inovação e da aprendizagem de formandos e formadores; adopção de um quadro aberto e flexível, aplicação do Referencial de Competências-Chave; organização modular dos currículos de Educação e Formação de Adultos; construção local do currículo, avaliação de carácter eminentemente formativo: avaliação processual, qualitativa e orientadora e mediação pessoal e social. Tal, por se tratar de grupos em risco de dupla exclusão social e profissional e consequente interiorização dos mesmos (ibidem:10), o que era notório, por exemplo, no grupo com que trabalhava, quando ouvia declarações do género: “Nunca tive jeito para a escola, não sou capaz de fazer isso, não consigo decorar coisas, nunca vou arranjar um emprego em condições”. As exigências de uma mão-de-obra bastante mais qualificada, predispoem ao aparecimento de desempregados de longa duração ou em situação de ameaça de desemprego ou à precariedade de emprego dos jovens, apesar dos seus períodos de formação serem cada vez mais longos (Nogueira, 1997:55). O desemprego,

especialmente o de longa duração, conduz os indivíduos a uma desvinculação do mundo do trabalho e a rupturas pessoais e sociais, que podem originar crises de identidade pessoal e profissional e consequente interiorização do insucesso e da desvalorização de si próprio e dos outros (Leitão, 2001:10). Tal sucedeu com o Carlos (anexo 2.3): *“Estive aqui em casa, seguramente oito anos, sem fazer nada. Ajudava a minha esposa a coser obra, à mão (...) quando não havia estava aí a ver televisão. Passava a minha vida assim”*. Por uma situação semelhante passou, também, a Vera (anexo 2.2): *“Disse ao meu marido que, se não fosse o curso, ia dar em doida da minha cabeça em casa. Não gosto de estar em casa, mesmo agora não gosto”*.

Numa actividade sobre qualidades pessoais afirmavam não ter características positivas, daí que tenha tido necessidade de os pôr a falar uns dos outros, para elas emergirem. Eram características que os colegas identificavam e que o próprio não valorizava e, perante tantos elogios, desviavam o olhar e, por vezes, até coravam.

À figura do mediador pessoal e social cabe acompanhar todo o processo, desde o recrutamento e selecção dos formandos, até ao final do percurso formativo, restabelecendo as redes de relações interpessoais, sociais e profissionais, promovendo a confiança e a auto-estima, acompanhando a reestruturação do seu projecto pessoal, social e profissional, prevenindo o abandono da formação, criando condições para um maior sucesso na formação, evitando fenómenos de exclusão e de não aprendizagem (ibidem:10-11). No Centro de Formação em que trabalhava esta figura nem sequer existia, apenas havia um Coordenador de curso, a quem cabiam tarefas quase estritamente burocráticas. A pessoa em causa conhecia a legislação e confessava a sua falta de habilidade para mediar estes processos complexos, tendo-me proposto para o cargo, o que não foi aceite, na medida em que eu estava a regime de prestação de serviços, enquanto a pessoa possuía uma vinculação prolongada à instituição.

Nos Cursos EFA a formação é combinada em duas componentes a formação de base FB e a formação profissionalizante FP (articuladas, de forma a constituírem instrumentos facilitadores da inserção sócio-profissional) e um módulo de Aprender com Autonomia, que visa promover a auto-formação, a reflexão sobre a acção e a participação activa na definição dos seus percursos de formação (ibidem:13-14). Os grupos de formação devem ser predominantemente organizados por nível de formação B1 (primeiro ciclo), B2 (segundo ciclo) e B3 (terceiro ciclo) (ibidem:24). Acresce ainda uma metodologia de formação, na qual a construção curricular assenta na identificação de Temas de Vida, do interesse dos formandos, proporcionando assim aprendizagens significativas e úteis (Leitão, 2001:25). O primeiro tema de vida que este grupo trabalhou foi: Jogos Tradicionais. Convidámos um grupo de crianças com as quais os formandos dinamizaram uma série de jogos, de forma exímia, faço questão de referir, o que lhes permitiu aprender fazendo. Além do mais, e digo isto por tê-los ensaiado para peça de teatro e para a dinamização dos jogos,

dei-lhes oportunidade de terem sucesso, ou seja, incitei-os a prepararem-se devidamente, para se sentirem mais seguros de si e para agirem com descontração. E o sucesso deles, nos seus olhos, deveu-se a mim, o que os fez terem dado uma escapadinha do Centro de Formação, para irem comprar um ramo de rosas para me agradecer por lhes ter proporcionado aquela experiência. Disse-lhes que o mérito era deles, e foi mesmo, foram eles que fizeram tudo, só os preparei e monitorizei a actividade. Disse-lhes que não estava minimamente surpreendida com o seu sucesso, que já o esperava e que estava muito orgulhosa deles, que iam sair dali profissionais altamente qualificados em termos profissionais e relacionais. Eles choraram in loco, eu somente na viagem de regresso. Foi um dia muito emotivo!

Terminado o percurso de formação, o formando recebe um documento com valor legal (modelo N°1705, exclusivo da IN-CM), a Carteira Pessoal de Competências, onde se registam, não só as competências validadas e certificadas, como as que posteriormente venha a adquirir noutros contextos formais ou informais, desde que devidamente avaliadas e creditadas (ponto 13 do Regulamento anexo ao Despacho Conjunto n° 1083/2000 de 20 de Novembro). No final do percurso formativo é emitido um Certificado de Educação e Formação de Adultos - modelo N°1701, exclusivo da IN-CM- que pode ser três tipos (ponto 15 do Regulamento anexo ao Despacho conjunto N°1083/2000, de 20 de Novembro): Básico 3- equivalente ao 3ºciclo do ensino básico e ao nível II de qualificação profissional; Básico 2- equivalente ao 2º ciclo do ensino básico e ao nível I de qualificação profissional; Básico 1-equivalente ao 1ºciclo do ensino básico e ao nível I de qualificação profissional (ibidem, 2001:29).

Espera-se que, depois da conclusão do curso, eles integrem de novo, agora mais qualificados, o mercado de trabalho, depois de terem adquirido algumas competências de empregabilidade. Mas a empregabilidade não se reduz à adaptabilidade a um posto de trabalho, não tem apenas a ver com a capacidade interna que a pessoa tem para construir competências pertinentes em relação a novos empregos. A organização na qual ela se situa e age deve, igualmente, favorecer essa empregabilidade". (Boterf, 2003:34). "A empregabilidade não passará de um termo na moda se um certo número de condições não for reunido" (ibidem:35). "Não basta dispor de conhecimentos e de habilidades para agir com competência ou para elaborar estratégias eficazes de acção (ibidem:126), o que será aprofundado mais adiante.

Como estamos cá dentro? EFA em Portugal

O conceito de adulto, como aliás o de jovem, é assaz e ambíguo. Esta ambiguidade faz com que, num caso como noutro, a atribuição da qualidade de adulto ou de jovem varie muito significativamente, até no interior de uma mesma cultura e contemporaneamente,

consoante os contextos de vida, os domínios da experiência em que se aplica e não tanto apenas na função da idade biológica dos sujeitos (Imagínario, Cavaco, Faustino, Amorim, 1998:35).

A população portuguesa tem revelado baixos níveis de escolarização e em 1998, os autores acima citados revelam os seguintes dados: (66% possui apenas o 1ºciclo) e o analfabetismo apresenta valores preocupantes (cerca de 12% dos residentes no território nacional); o Alentejo, a Madeira e os Açores são regiões com maior número de pessoas não alfabetizadas, e as mulheres são, globalmente, as mais atingidas (ibidem:79). São os baixos níveis de qualificação profissional e as ameaças de desemprego que mais pesam na nossa população activa (embora eles estejam frequentemente associados à baixa escolaridade). Daí que, sobretudo, importe elevar tais qualificações (aperfeiçoamentos e reciclagens) e/ou redireccioná-las (reconversões) e manter e criar empregos, sobretudo em actividades tradicionais com virtualidades para se desenvolver e em risco de desaparecimento (ibidem:109). "Além disso, a mesma não especificidade, presumivelmente tão gravosa em termos de escolaridade como a idade, faz com que a maioria dos nossos adultos pouco escolarizados seja muitas vezes preterida, e outras vezes se auto-exclua, face a oportunidades quer de formação, quer de emprego oferecidas por essas respostas" (ibidem).

Os Chefes de Estado e de Governo da UE, reconhecendo a importância da educação e formação na realização da Estratégia de Lisboa, defenderam a necessidade de adaptar os sistemas de educação e formação na Europa às exigências de uma sociedade baseada no conhecimento. Para apoiar a adaptação aos desafios, foram definidos "objectivos comuns para sistemas diferentes" consagrados no Programa de Trabalho Educação e Formação 2010. (Martins e Nozes, 2007:3).

O Programa de Trabalho Educação e Formação 2010 constitui o quadro de referência estratégico para o desenvolvimento das políticas de educação e formação a nível comunitário, pretendendo fazer dos sistemas de educação e formação na Europa "uma referência mundial de qualidade, até 2010" (ibidem:4), que passa por:

- a) melhorar a educação e formação dos professores e formadores;
- b) desenvolver as competências necessárias à sociedade do conhecimento;
- c) assegurar que todos possam ter acesso às tecnologias da informação e da comunicação;
- d) aumentar o número de pessoas que fazem cursos técnicos e científicos;
- e) otimizar a utilização dos recursos;
- f) desenvolver um ambiente aberto de aprendizagem;
- g) tornar a aprendizagem mais atractiva;
- h) apoiar a cidadania activa, a igualdade de oportunidades e a coesão social;

- i) reforçar as ligações com o mundo do trabalho, a investigação e a sociedade em geral;
- j) desenvolver o espírito empresarial;
- l) melhorar a aprendizagem de línguas estrangeiras;
- m) aumentar a mobilidade e os intercâmbios;
- n) reforçar a cooperação europeia (ibidem).

A metamorfose das borboletas

Este título foi inspirado pela reflexão de Amorim (2006:18), que me encantou com a sua bela metáfora. Diz-nos que “Metaforizando, são eles [os adultos] as borboletas extenuadas de vogar ao sabor de todas as brisas e ventos, que procuram aprender, conjugar energias e saberes que lhes permitam controlar um pouco mais os seus voos [e] metamorfoseando-se, passam a conseguir participar na leitura, construção e modificação desses mesmos ecossistemas”. Vou usar esta reflexão para pensar um pouco sobre o impacto dos cursos EFA na vida de quem os frequenta, não só em termos profissionais mas, mais ainda, em termos pessoais e relacionais, trazendo ganhos em relação à confiança em si próprios e auto-conceito, uma espécie de emancipação e de reconstrução terapêutica de si, o que é notório, por exemplo no discurso da Rosa (anexo 2.4): *“tive muitos conhecimentos, acho que me alevantou o meu auto-estima”* e o filho até lhe dizia: *“Ó mãe estás chique, falas connosco”*.

Devo esclarecer que este curso EFA abriu depois de o Centro de Emprego da zona ter sinalizado a existência de inúmeros desempregados de longa duração, urgindo a necessidade de os integrar, novamente, no mundo do trabalho, propondo-lhes algo aliciante, mais propriamente, a possibilidade de frequentar um curso com 2023,5 horas de formação B2+B3, ou seja, de forma integrada, terminam com uma certificação escolar de nível básico, para poderem ser reintegrados em termos profissionais.

Apesar da mutiplicidade de estudos empíricos sobre a temática da inserção profissional esta continua a ser uma noção fluida e incerta, à procura de uma definição conceptual estabilizada (Alves, 2008:75), sendo notória uma grande polissemia de sentidos (ibidem:76). Para Castel (1995, 1998, 2003, citado por Alves, 2008:83) o emprego assalariado constitui a matriz de uma condição estável, que associa o trabalho a garantias e direitos individuais e que permitia alimentar o projecto de construir uma carreira profissional, perspectivar o futuro e promover a segurança social o que, actualmente, é cada vez mais complicado, face à instabilidade que ameaça esta área. No entender de Paugman (2000, citado por Alves, 2008:84) o emprego assegura a estabilidade financeira e económica, o estabelecimento de relações sociais, uma organização do tempo e do espaço e uma identidade, decorrendo a importância que lhe é atribuída da sua função integradora, na

medida em que ele permite a integração económica e a participação na esfera do consumo, ele permite a integração social e cívica pelas relações sociais que potencia, pelo estatuto que confere e pelo acesso que assegura aos direitos e às garantias sociais; ele permite, por último, a integração simbólica, ao constituir-se num locus privilegiado de construção das identidades sociais e profissionais. Estes adultos, por estarem afastados de toda esta esfera, estavam emocional e socialmente fragilizados, tendo perdido, uns por um maior e outros por menor período de tempo, muitas destas referências.

A perda do emprego pode conduzir à ruptura de todas as interações sociais, podendo conduzir a situações de fragilidade, com origem em dois tipos de fenómenos: o desemprego de longa duração, que na população adulta conduz a um sentimento de desqualificação social, humilhação, fracasso, culpabilidade e inferioridade social e as dificuldades de inserção profissional, vividas por uma população jovem a qual deriva entre trabalhos precários e formação, perdendo a esperança de arranjar um emprego certo e estável (Alves, 2008:87). Associado à perda de emprego está a perda do salário perde-se o estatuto de trabalhador, a organização do tempo e do espaço, a sua sociabilidade e fecha-se sobre o espaço doméstico (ibidem:88). No caso de prolongamento desta privação recorre-se aos serviços de assistência, dando origem à fase de dependência, seguida de uma procura de emprego infrutífera e da escassez de recursos financeiros, que acaba por lhe atribuir este estatuto estigmatizante. No caso do Carlos, esta dependência acabou por encaminhá-lo para esta oferta formativa. Tal na medida em que a equipa do Rendimento Social de Inserção, que acompanhava a sua família, lhe apresentou esta proposta, à qual acedeu prontamente, na medida em que já estava saturado da sua vida monótona, que lhe causava mal-estar.

Independentemente da abordagem ou da terminologia adoptada, a exclusão social é concebida enquanto um processo que tem o seu âmago no mundo do trabalho (ibidem). Começa a ser comumente aceite, na comunidade científica, que a inserção profissional deixou de ser um momento na vida dos indivíduos, para passar a ser um processo mais ou menos dilatado no tempo (ibidem:89). No caso destes adultos esta condição verifica-se, na medida em que vão procurar reintegrar o mercado de trabalho, desta vez com as suas habilitações aumentadas, o que lhes permitirá aceder a empregos e áreas de trabalho mais vastas do que com a escolaridade anterior.

O trabalho correspondia a um período no qual o seu exercício ocorria numa fase precoce do ciclo de vida do indivíduo e as crianças eram iniciadas, bem cedo, numa actividade agrícola, comercial ou artesanal (Alves, 2008:103). Tal sucedeu com estes cinco adultos que trabalharam desde tenra idade, ora em unidades fabris, ora na agricultura e no comércio. Tal sucedeu num universo onde vida familiar e vida profissional, trabalho e educação-formação se encontravam totalmente imbricados, não existindo tempos próprios quer para aprender quer para trabalhar (ibidem). Nesta medida, é pelo e no trabalho que as

crianças e os jovens se educam e se formam: aprendem a gerir a sua vida e a relacionar-se com os outros; aprendem as técnicas e os segredos de um ofício, mas aprendem também as regras relacionais e os valores que regem essa actividade (ibidem:104). Contudo, não podemos esquecer que a realização destas actividades rotineiras, muito específicas e repetitivas, não permitia uma grande evolução pessoal e profissional

A massificação do ensino coloca, definitivamente, o processo de distribuição social sob a alçada do sistema educativo. A distribuição das qualificações, que outrora ocorria a montante do sistema de ensino (reprodução das clivagens sociais) é agora transferido para o seu interior e é objecto de um processo de legitimação baseado no sucesso nas provas escolares (ibidem:107). Tal é notório quando se referem aos filhos, quando a Rosa diz que o filho é um excelente aluno, mas que deseja que ele seja ainda mais e da importância que constitui para a Lurdes que as filhas façam a faculdade, quando diz que gostava de as ver “formadinhas”, e de vê-las trajadas, ostentando uma roupa que já não lhes confere, de forma imediata, uma integração directa no mercado de trabalho, como sucedia até aos anos 70, é poça na qual a passagem instantânea e linear do sistema educativo para o mercado de trabalho deu lugar a percursos mais ou menos sinuosos (ibidem:108).

Nos dias que correm as entidades empregadoras tendem a recrutar indivíduos com níveis de qualificação superiores às exigidas, o que fará com que o nível de habilitação requerido para um determinado emprego tenderá a aumentar face a uma oferta crescente de indivíduos com uma qualificação tendencialmente mais elevada, aumentando na mesma medida exclusão, dos detentores de qualificações mais reduzidas (ibidem:119). Esta situação foi notória, nomeadamente, aquando da tentativa de entrada num hipermercado pela Lurdes e a Vera, cujas candidaturas foram recusadas pelas suas habilitações, sendo de conhecimento comum, que se encontram muitos licenciados a desempenhar estas tarefas, os quais não conseguem aceder a outro tipo de trabalhos, mais coadunado com as suas qualificações.

Na realidade portuguesa a política de inserção profissional implementada pelo Estado português tem privilegiado, principalmente, as vias alemã e anglo-saxónica, ficando a japonesa pouco presente no contexto nacional, a não ser por via do aumento da escolaridade obrigatória para nove anos e pela vontade expressa, na Iniciativa Novas Oportunidades, de fazer do 12º ano o referencial mínimo de formação para todos os jovens no presente (ibidem:163). Esta iniciativa tem sido, desde 2005, o projecto governamental mais emblemático de uma estratégia que atribui à formação o principal papel no combate ao desemprego (ibidem:170). Mas afinal que papel cabe à formação? O de um filtro que permite ordenar os indivíduos de acordo com as suas capacidades, assumindo a escola um papel de dupla selecção: ela selecciona à entrada, por via do estabelecimento de uma nota ou de número de vagas e à saída quando atribui ou não um diploma (ibidem:177). Ao ser resultado de uma dupla filtragem, a obtenção de um diploma garante ao empresário um

nível mínimo de inteligência e de capacidades do seu detentor, embora a sua adequação às exigências específicas do emprego só possa ser avaliada no exercício concreto da actividade profissional (ibidem). Como diz a Lurdes (anexo 2.1) não sabem tanto como um aluno e esta expressão acaba por revelar um certo estigma social experimentado pelas pessoas que frequentam estas ofertas, ditas de segunda oportunidade, porque já terá passado o tempo de as realizar, como reforçou o marido da Vera (anexo 2.2) quando lhe disse para ir trabalhar em vez de ir estudar. Recordo-me que, certo dia, a F. me confessou que saía de casa à socapa e com cadernos e dossiers escondidos para evitar encontrar-se com as perguntas inoportunas das vizinhas, pois tinha vergonha de andar na escola com a sua idade e este facto correspondia a assumir que não era detentora da escolaridade obrigatória e que não era resignada, atitude mal vista pelo meio envolvente.

Cheguei a dizer-lhes, algumas vezes, que viviam numa espécie de casulo de borboleta, quando estavam em casa fechados, a pensar em como a vida era madastra, não se levantando a horas certas, não se cuidando o suficiente para gostarem de si, como conta a Lurdes (anexo 2.1): *“eu era capaz de não ver vaidade em mim... Se tinha o cabelo oleoso era capaz de fazer um rabo e ia com o rabinho esticado, coisa que ele (marido) não suportava”*. Nesta linha de ideias HICKEL (2005:46) diz-nos que, a pessoa com baixa escolarização é um ser estigmatizado pela sociedade. Ela carrega, além do peso do fracasso escolar, a vergonha de não ter um emprego melhor, de se sustentar com poucos recursos, de não poder proporcionar uma vida melhor para os seus, de não ter condições de pagar uma boa escola aos filhos. Mas encarar as experiências de vida como um ponto de partida fundamental para organizar processos deliberados de formação, implica um olhar retrospectivo e crítico sobre o percurso anteriormente realizado, que torna possível: identificar como formadoras situações, contextos e vivências, distintas de situações formalizadas de formação.

Dizia-lhes eu: “Este curso constitui uma excelente oportunidade para vocês, quanto mais não seja para vos obrigar a sair de casa todos os dias, a arranjam-se, a interagirem com os colegas, a zangarem-se às vezes...e a fazerem as pazes nas outras”. Não é possível analisar os efeitos das ofertas de educação e formação de adultos (EFA) sem prestar especial atenção às especificidades ecológicas em que têm lugar e com as quais mantêm, necessariamente, uma relação de interdependência e influência mútua, já que, se é verdade que o contexto influencia a intervenção, também o é que a última transforma o primeiro (Amorim, 2006:40).

Que é uma borboleta? Não mais do que uma lagarta vestida

O curso EFA começou por uma fase de reconhecimento e validação de competências (RVC), cujos objectivos e metodologias são praticamente indistinguíveis dos do processo de RVC. De facto, anotar-se-ia como diferença o facto de, neste, o processo poder incluir formações complementares, ao passo que, nos cursos EFA, o RVC serve para se fazer o posicionamento dos aprendentes no percurso formativo subsequente, no qual devem desempenhar um papel activo (ibidem:49). O RVC constitui, contudo, um momento estruturante dos cursos, porque permite algum distanciamento do modelo escolar, e permite ao adulto compreender que o vivido não foi tempo perdido, mas antes acumulação, congregação, (pre)enchimento, uma narrativa que precisa de ser recontada, reescrita e reconstruída. As pessoas que os frequentam, na sua maioria, alegam que sabem muito pouco, mas quando falamos com elas constatamos que sabem imensas coisas, têm uma autonomia de vida, uma capacidade de sobrevivência, sabem fazer tudo o que é necessário para satisfazer as suas necessidades, sabem produzir a sua alimentação, o vestuário ou a habitação, sabem resolver todos os problemas do dia-a-dia Melo (2005:112-113). Os cursos EFA compreendem, como já referi, um módulo de Aprender com Autonomia, pelo qual estive responsável e cujos objectivos passam por proporcionar aos formandos as técnicas e os instrumentos de auto-formação, facilitar a integração no grupo, a aquisição de hábitos de trabalho, estabelecer compromissos e definir regras ANEFA (2001:19).

A exploração de Temas de Vida, diversos, pessoal, vocacional e socialmente relevantes, assegurando que os aprendentes os vivenciem, experimentem, construam, sobre eles, um sentido e tomada de posição pessoal, não é fácil de articular. Estes visam, em primeiro lugar, garantir a transversalidade do processo e a articulação entre as diversas áreas de competência e unidades capitalizáveis, bem como, em segundo, zelar para que a formação vá de encontro aos interesses, motivações e necessidades intrínsecas aos próprios sujeitos (e não objectos) de formação (ibidem:51). Tal obriga, e ainda bem, pois sem este pretexto não aconteceria, que os formadores se sentem todos à mesma mesa e procurem, articular-se entre si, dando conta dos contributos que poderão oferecer, individualmente e para o grupo. De salientar, depois de me ter referido a este tema de uma forma mais sucinta, que a equipa pretendia, no 1º tema de vida – Jogos Tradicionais, trabalhar de forma abstracta, ou seja, fazer uma maquete, um cartaz e algumas grinaldas para enfeitar uma exposição. Em conversa com os primeiros decidiu-se que se ia fazer algo bem mais estimulante para os adultos, ou seja, convidaram-se crianças de ATL's e Jardins de Infância para irem passar um dia diferente, no qual se dinamizaram actividades com os mais pequenos, corridas de sacos, o jogo da colher, a macaca, etc. Com esta actividade integradora, além de trabalharem de forma transversal um tema, puderam, também, adquirir alguma experiência na área em que, preferencialmente, irão trabalhar quando terminarem o curso.

Na medida em que os adultos são fonte de recursos e as suas experiências constituem material de aprendizagem Amorim (2006:76), alerta para o risco de as ofertas EFA se converterem em mais uma escola para adultos, o que não faz sentido algum, daí que seja importante incentivá-los a promover a iniciativa, a criatividade e a proactividade, ajudando-os a ser guias e caminheiros do seu próprio percurso de educação e formação. Torna-se, então, indispensável que a EFA apoie e desafie os sujeitos no processo de exploração da sua relação com o mundo, a qual deve ser dinâmica, de vinculação, de investimento, afectiva, emocional e indissociável da acção (ibidem:79). Para tal devem proporcionar aos aprendentes um conjunto de experiências de (inter)acção real em contextos naturais, desafiantes e significativas do ponto de vista pessoal e cuja resolução é exigente em termos de esforço e de envolvimento emocional, na integração cognitiva, afectivo-emocional e comportamental das experiências de acção (ibidem:80).

Se pudere vir mais cedo va ter ao restaurante a L. trou se puduim

Perante tal convite via sms não podia mesmo recusar. Tinham pedido o número dos formadores para alguma emergência, e um pudim também o pode ser, daí que faça todo o sentido a mensagem. Parece-me que esta frase revela a relação estreita que estabelecemos, salvaguardando que, qualquer relação, implica descoberta, diálogo, conhecimento de si, dos outros e da realidade, compreensão e interpretação das interacções e não está à margem das relações, expectativas, interesses, necessidades, contradições, tensões e conflitos (Roths, Silva, Guimarães, Sancho, Rocha, 2006:193). E relacionei-me com cada um deles de maneira diferente, já que “diferenciar significa dar diferente e trabalhar de modo diferente para tornar igual” (ibidem:197). Neste sentido, ganha particular relevância conhecer cada um por aquilo que é, acentuando-lhes as potencialidades e incentivando-os em relação à superação das dificuldades, o que se poderá revelar ser a via mais consistente, mais autónoma e emancipatória, para ajudar cada um a superar sentimentos de incapacidade, a falta de auto-estima e da descrença nos seus próprios recursos (ibidem). Desde os primeiros dias, perante o desânimo geral face à possibilidade de terminarem o curso, repetia-lhes, inúmeras vezes, que não tinha a mínima dúvida de que terminariam, e com sucesso. Olhavam-me de soslaio, mas ainda lhes custava acreditar que seria possível.

Quando um actor está envolvido numa situação é confrontado com três coisas: a complexidade, a incerteza, a interactividade’ que fazem dela uma totalidade dinâmica, não programável nem susceptível de se decompor numa sequência de operações atomizadas, existindo uma relação dialéctica entre o actor e a situação (o actor transforma a situação, mas também, em retorno, a situação transforma o actor) Roths, Silva, Guimarães, Sancho, Rocha (2006:195) ou seja, para além de induzir mudança neles, eles também me

transformaram, na medida em que me tocaram e me ajudaram a olhar-me por ângulos que desconhecia, quando me desimpedem caminhos turvos de assuntos que me eram distantes... Facilitar este processo reflexivo, que ocorre parte a parte, passa pela “criação de espaços de relação e de diálogo, que facilitem a construção de significados e o acesso a níveis de conscientização, que permitam romper com a visão subalterna, dependente e submissa que muitos dos adultos possuem da sua forma de estar no mundo, consigo mesmos, com os outros e com as coisas” (ibidem:197). A atitude de abertura e a capacidade de articular pontos de vista, saberes e capacidades, pode facilitar a construção de novas perspectivas, novos saberes e outras atitudes que fundamentem e legitimem a autoridade do formador” (ibidem:198). As práticas educativas não são, de todo, neutras, mas antes atravessadas por crenças, representações e valores (ibidem:200), o que faz com que, muitas vezes, me sentisse particularmente exposta a tantos pares de olhos e a alguns julgamentos do meu discurso, por vezes pareciam autênticas esponjinhas.

Gostava agora, de me debruçar um pouco sobre a questão da aprendizagem, que Charlot (2000:34) trata de forma exímia, dizendo-nos que “nascer significa ver-se submetido à obrigação de aprender. Nascer passa por entrar num conjunto de relações e processos que constituem um sistema de sentido, onde se diz quem eu sou, quem é o mundo, quem são os outros, sistema que se elabora no movimento através do qual me construo e sou construído pelos outros, esse movimento longo, complexo, nunca completamente acabado, que é chamado educação (ibidem:53). Gómez, Padrós, Soler e Valls (2000:62) apresentam o conceito de aprendizagem dialógica, que deve criar situações óptimas para que ocorra um diálogo inter-subjectivo em condições de igualdade, promovendo a superação das desigualdades, desenvolvendo-se as pessoas de forma holística (ibidem:63). De acordo com Danis (1998:25) a aprendizagem apresenta um papel fundamental no desenvolvimento do adulto, na construção da pessoa, na sua identidade, no desenvolvimento cognitivo (ibidem:307), ou seja o conhecimento desenvolve-se e transforma o pensamento (ibidem :308). Aprender representa um processo de aquisição ou de modificação durável dos conhecimentos declarativos, processuais ou comportamentais, graças à acção intencional ou à experiência, resultante e que se manifestam através da memorização e/ou compreensão e/ou acção Carré (2005 :103).

Estive a tentar clarificar o conceito de aprendizagem, na medida em que me interessava, compreender de que forma é que as relações que estabelecemos com os formandos podem influenciar a sua aprendizagem, não só dos conteúdos programáticos, mas também em termos pessoais e relacionais, o que desigmo de teia formativa. De acordo com Charlot (2000:63) não há sujeito de saber e não há saber, senão numa certa relação com o mundo, que vem a ser, ao mesmo tempo, e por isso mesmo, uma relação com o saber, mais ainda, a relação com o mundo é, também, relação consigo mesmo e relação com os outros. As relações que um aluno mantém com o professor são sobredeterminadas,

ou seja, são relações com seu saber, com seu profissionalismo, com seu estatuto institucional, com sua pessoa (ibidem:67). A A apareceu-me no centro de formação com mais um par de botas e outro de sapatos e a L roubou duas ervilhas de cheiro para me oferecer depois do almoço...todos me deram sorrisos e se mostraram gratos por esta oportunidade para trabalhar, de uma forma séria, questões melindrosas ou, simplesmente, preocupações e receios pessoais. Aprender é, então, entrar numa relação com o outro, pois toda a relação com o saber comporta, uma dimensão relacional, que é parte integrante da dimensão identitária e da dimensão relacional e, nesta linha de ideias, não há relação consigo próprio senão como relação com o outro; e não há relação com o outro senão como relação consigo próprio (ibidem). Em síntese “Analisar a relação com o saber é estudar o sujeito confrontado à obrigação de aprender, num mundo que ele partilha com os outros: a relação com o saber é relação com o mundo, relação consigo mesmo, relação com os outros. Analisar a relação com o saber é analisar uma relação simbólica, activa e temporal” (ibidem:79), questão que terei oportunidade de aprofundar mais adiante. Foi também a partir das novas aprendizagens que adquiriram que se sentem mais seguros em relação às suas capacidades e aos seus direitos, como aconteceu com o Carlos, que escreveu, pela primeira vez, num livro de reclamações (anexo 2.3): *“Fiz uma reclamação por escrito, nunca tinha feito nada disso, nem sabia o que era um livro de reclamações”*.

Mas não só de aprendizagens novas reza a história, pois “A aprendizagem não tem fronteiras físicas, sociais, culturais ou institucionais (...) os conhecimentos que acumulamos, as capacidades e competências que edificamos ou as atitudes que desenvolvemos são o resultado dos episódios de aprendizagem que, ao longo da nossa vida e em todas as suas dimensões, vamos concretizando” (Nico:2008). O sistema de educação/formação deve, então, adoptar uma postura de humildade curricular, contribuindo para uma dinâmica e justa osmose, entre o conhecimento formal e oficial e o conhecimento local, normalmente de matriz não formal ou informal (ibidem), devendo receber, reconhecer, validar e certificar, no seu seio, as aprendizagens realizadas pelos indivíduos, nos seus percursos pessoais, profissionais e cívicos” (ibidem). “Aprender contribui para a aquisição da capacidade de querer, poder e decidir a própria vida” (ibidem) e fazê-lo com mais certezas, como ilustra, e muito bem, esta partilha da Lurdes (anexo 2.1): *“Acho que agora já sei resolver melhor qualquer problema que me surja. Por exemplo, recebia uma carta para a Câmara, ou daqui ou de acolá e agora, o que é que eu faço com a carta? E agora onde é que eu tenho que ir? E vou lá e não está lá. Não! Agora chego lá digo bom dia boa tarde e digo olhe, por favor, eu tenho isto, assim assim, tem que me esclarecer, não estou a entender. Pronto, é diferente, acho que já me sei pronunciar assim um bocadinho melhor...nós estávamos muito da aldeia”*.

Tudo isto é importante e faz sentido, na medida em que os adultos “chegam com uma bagagem de experiências de tentativas e erros, de condicionamento, de reflexão, de

desenquadramento/reenquadramento. Bagagem mais ou menos pesada, mais ou menos surda, feita de aprendizagens formais e informais, que se misturam, se entrechocam, se perdem nas falhas de memória, rupturas de vida, pântanos de vivências julgados insignificantes. Por isso, essa bagagem teima em não se abrir, em se formular, em se formalizar. Para quê? Para que há-de servir? A quem?” (Pineau, 1999:119). Todas elas não costumam coexistir de forma clara e harmoniosa, e o seu peso social e pessoal difere e entrechoca-se, criando conflitos não apenas cognitivos, mas também profissionais, existenciais” (ibidem:121).

O desenvolvimento cognitivo, por sua vez, diz respeito à interação social e à afectividade, como podemos ver na adaptação progressiva de um recém-chegado a um meio que não conhecia, como assinala a Maria (anexo 2.5): *“Era gente nova, não conhecia lá ninguém, ninguém (...) e também, à primeira vista, não gostei muito das impressões, não foi dos professores, foi das minhas colegas, porque elas falavam baixinho, não queriam que eu ouvisse”*.

. As competências afectivas podem, como a outras competências, desenvolver-se e degradar-se; apesar da sua ligação evidente com a personalidade, começamos a reconhecer este domínio de competências, como capaz de aprendizagem e de formação (VERGNAUD, 1999:99). O desenvolvimento das competências diz respeito a toda a vida e baseia-se em três fontes principais: a formação inicial, a experiência, a formação contínua. A experiência é incontornável: não se domina um campo de actividade e não é possível tornar-se especialista sem experiência directa dessa actividade. Mas a formação inicial fornece meios importantes para tirar o melhor proveito da experiência, interpretá-la e traduzir em forma preditiva a forma operatória do conhecimento, oriundo da experiência no trabalho. Pelo seu lado, a formação contínua tira proveito da experiência, no sentido em que aquele que participa de uma formação pode apoiar-se na sua experiência própria para dar sentido àquilo que lhe é então ensinado, como refere a Lurdes (anexo 2.1): *“Nas disciplinas específicas do curso, perguntavam o que já sabiam sobre o assunto (...) nessas alturas, nós falávamos da nossa experiência, porque já tínhamos passado por essas coisas (...)E aí nós achávamos que já era importante, porque já sabíamos”*. A formação contribui utilmente para a formação das competências, e permite economizar muito na duração da aprendizagem que resultaria unicamente da experiência no trabalho (ibidem:103).

Depois da tempestade vem a bonança

Na quadra natalícia, que gostamos de passar no calor dos que nos querem bem, recebi um apetecível convite para jantar com os meus formandos. Cheirava a canela e reinava um calor interior de bem-estar. Estavam todos presentes e houve troca de ofertas de Natal, num ambiente familiar e muito levezinho. Cada pessoa recebeu um papelinho com a primeira parte de um provérbio e devia procurar a parte correspondente nos embrulhos, que

tinham colado a segunda parte. A mim saiu-me um papel com o dito: “Depois da tempestade”, a que correspondia um pequeno anjo, com rosto de quem anuncia uma boa nova: “Vem a bonança”. Pode ser que seja um bom presságio!

Confesso algum nervosismo quando me encaminhei para o jantar e que foi bom, naquele dia frio, sentir o calor da proximidade. Houve muita necessidade de contacto corporal da parte deles, queriam tocar-me e falar comigo, uns com mais e outros com menos à vontade. De acordo com Matos (1999b:2) “A vida como bem próprio não se desenvolve no vazio, ela não é uma abstracção. Seja qual for a sua expressão concreta, a teia de relações de que se alimenta, ela é o desenvolvimento de determinações materiais, sociais, culturais e morais que, originariamente, não são objecto de escolha. Elas cabem-nos em sorte”. Debateram-se quanto ao lugar que deveria ocupar, e o certo é que rodei a linearidade da mesa do jantar para falar com todos e ficar ao corrente das últimas novidades. Queriam saber de mim, assim como eu queria saber deles, e uma das primeiras novidades que me deram foi que, uma colega que desistiu em Junho, já tinha o 9ºano e ia frequentar um curso EFA de nível secundário. Isto indigna-os muito e sinto que, muitas vezes, se desmoralizam e quase cederam ao facilitismo, sem pesar bem as vivências diárias com colegas, formadores e clima institucional, o que também conduz a inúmeras aprendizagens. Contaram-me as aventuras que viveram no mato para encontrarem musgo para o presépio, tendo começado a chover, o que fez com que tivessem que se abrigar, tendo daí derivado uma série de peripécias... Realizaram várias peças de teatro, conheceram imensas técnicas de animação para crianças e jovens, possuem conhecimentos rigorosos sobre estas faixas etárias, são peritos em trabalhos manuais e possuem um bonito espírito de equipa, se bem que por vezes existam crispações... Essas coisas já ninguém vos tira, nem as amizades e tudo o que passaram a ter em comum, dizia-lhes eu, e só se conseguem assim, estando lá, fazendo parte, aprendendo em contexto. Uma coisa é um papel que traz lavradas as habilitações que se possuem, outra coisa são os conhecimentos que se possuem e a capacidade para os mobilizar. Num processo de RVCC há uma grande implicação por parte do adulto o que interfere com o seu “eu”, envolvendo mecanismos cognitivos e emotivos, na medida em que é obrigado a responder às questões: “Qual foi o meu percurso de vida ao nível profissional, familiar, social e escolar/formação profissional? Que competências adquiri ao longo do percurso de vida? Onde as usei?”, equaciona inevitavelmente a questão “Porque sou o que sou?” (Cavaco, 2007), mas este processo pouco se assemelha, pelo menos a meu ver, a um curso EFA, o qual é mais prolongado no tempo, mais interactivo e não tão solitário logo, com maiores possibilidades de impacto, que será mais significativo e durável. Como assinala Matos (1999b) com a capitalização dos saberes, ou seja, com a incorporação dos saberes escolares nas competências do trabalho como uma mais-valia, a escola tornou-se uma instância de passagem obrigatória para toda a gente (...) passou a ser procurada, não já pela sua função

distintiva de integração numa cultura superior, mas pela representação dos seus efeitos materiais sobre as condições de vida dos indivíduos” (Matos, 1999b:5), daí esta corrida, em busca de diplomas que confirmem escolaridade em detrimento da aprendizagem, digo isto por trabalhar num Centro Novas Oportunidades, e por lidar com pessoas em circunstâncias bastante diversas, na sua maioria completamente indisponíveis para frequentar cursos EFA, modalidade vocacionada para aprender e da qual sou, como já deve ter ficado claro, adepta de primeira bancada.

Capítulo VI – Da Escola da Vida à Vida na Escola

A escola da vida e a vida na escola

Estas duas esferas estiveram bem intrincadas nas vidas destas pessoas, se bem que, nem sempre, se tenham dado conta disso, o que poderá ter dado origem a alguns conflitos internos, na medida em que polarizavam estes dois mundos. De acordo com Matos (1998c) o mundo da vida tende a ser identificado enquanto “uma categoria menor de existência, uma forma larvar e provisória, cujo sentido é o de se opor à verdadeira condição de aluno” do qual se espera que saiba recusar, os apelos do mundo da vida, o qual acaba por ser sub-valorizado e não devidamente integrado, quer pela sociedade quer pelo próprio adulto. Espera-se que este, na condição de aluno, pois ainda é assim designado, não poucas vezes seja dotado de uma capacidade de ser alunizável, daí que Matos (ibidem) defenda que, por esta razão, não deva “ser considerada nenhuma forma de abuso estilístico, a afirmação de que a gestão flexível dos currículos participa mais dessa preocupação do que a de ser uma qualquer tentativa de transformação da escola”. Tal, na medida em que os cursos EFA continuam a ser encarados por muitos, enquanto um recurso de segundas oportunidades para terminar percursos educativos há muito abandonados, por razões ora de índole financeira (para ajudar na economia familiar), ora por desinteresse e/ou desacreditação do sistema educativo.

Segundo Matos (2002b) o grande segredo de “esta” escola, o que alimenta tão poderosamente a sua condição de máscara é, justamente, a possibilidade de dispor de meios que transformam uma obrigação – a obrigação de ir à escola – numa situação de candidatura, isto é, num processo em que cada um assume a obrigação universal como um desejo pessoal...A partir daqui, tudo se passa como se a relação com a escola, com o saber, com o futuro profissional, fosse inteiramente uma questão de responsabilidade individual e de gestão pessoal das oportunidades, o que, fundamentalmente, quer dizer jogar o jogo da oferta e da procura sem contemplações. A distinção entre o que se designa por mundo da vida e mundo da escola é, hoje, cada vez menos nítida, em contraste com a velha concepção de escola, que assumia aquela distinção segundo a consagrada fórmula de preparação para a vida, o que supunha que a vida na escola podia esperar. Essa falta de nitidez entre os dois mundos é, todavia, bastante complexa e traduz-se num jogo de paradoxos difícil de apreender. O processo de comunicação ou, melhor, uma cultura de comunicação e de interdependência profissional é, portanto, indispensável à formação de novas competências que se exercem ou devem exercer-se num registo de complementaridade e de interajuda e nunca segundo uma lógica administrativo/funcionalista e hierárquica, reforçadora permanente da teoria do défice ou da crónica e fantasmática insegurança individual no trabalho (Matos 2003b).

As relações entre formação e trabalho no sentido de pôr em evidência que a forma tradicional de as equacionar traduzia uma visão essencialista da formação ao afirmar-se

como subordinante da natureza do trabalho e, portanto, como desvalorizadora do seu potencial transformador (Matos, 1998b). Esta exterioridade e esta anterioridade podem ser iludidas através da 'participação' do professor na sua *operacionalização*. Na verdade, porém, o professor ao subordinar, aparentemente, a sua actividade a preocupações técnicas, está a regular a sua prática por critérios que são, simultaneamente, de natureza moral e social, já que o referente de avaliação que os organiza procura a conformidade entre objectivos e comportamentos. A conformidade supõe, portanto, a conformação ou a funcionalidade (ibidem), salientando que este tipo de práticas pode conduzir ao insucesso escolar. Contudo, o conceito de “desescolarização” tem vindo a sobrepor-se a este de “insucesso”, cuja ocorrência na linguagem comum e na problemática da investigação é cada vez menos visível (Matos, 2004b). A naturalização do “sucesso/insucesso” na escola, que é a tradução cognitiva do “self-made man” da visão teológica do “dotado/não dotado” inculca uma ideia de escola ainda incondicionalmente desejável, mas nem por todos alcançável. O insucesso é, então, vivido, experienciado e sofrido como um défice pessoal. Assiste-se ao alargamento temporal e social do ciclo de escolarização, assim como a uma baixa expectativa quanto aos benefícios dos diplomas sobre as hipóteses de emprego, fenómeno tanto mais evidente quanto maior é a oferta “precoce” de emprego (ibidem). Mas a Rosa, por exemplo, entende ter desenvolvido uma perspectiva diferente da que tinha, quando diz que agora não é só o dinheiro que interessa, razão que a motivou a ir trabalhar cedo. Actualmente sente que as habilitações escolares são preponderantes, principalmente para o seu filho, cujo futuro próspero ela gosta de imaginar.

A primeira explicação para o abandono da escola reside na pessoa de quem abandona, como foi o caso da Rosa ou de quem tem a responsabilidade directa do abandonante, os pais ou encarregados de educação, como foi o caso da Maria, que chegou a pedir à professora primária para a reprovar, para poder continuar a ir à escola. O recurso a esta teoria da atribuição da culpa é quase fatal. Por um lado, ela parece inscrita na ordem dos factos, verificados no quotidiano, por outro lado, são os próprios abandonantes que assumem muitas vezes a “decisão” de abandonar (Matos, 2007). Em termos teóricos, as concepções dominantes costumam pôr em relevo a importância dos fenómenos sócio-económicos ou sócio-culturais, como constituindo quadros propícios à prática do abandono. Os primeiros seriam predominantes nos casos em que os alunos abandonantes seriam necessários à sobrevivência material da família num contexto produtivo em que as empresas procuram o emprego precoce pouco qualificado razões sócio-culturais e identitárias, resultantes do não reconhecimento sócio-afectivo e relacional da mensagem da escola por parte dos alunos face à sua identidade e à das famílias de origem (Matos, ibidem), como sucedeu com a Vera, cuja mãe, para sua angústia, a estava sempre a pôr a trabalhar, não reservando grande tempo para os estudos e brincadeiras e a qual não incitou

a Vera a continuar na escola, assustando-a com a possibilidade de ser atropelada por um motorista de autocarro se fosse para o ciclo preparatório (anexo 2.2).

De acordo com Alves, Cabrito, Canário e Gomes (1996), a escola constitui um campo de batalha onde forças rivais lutam pela realização de metas incompatíveis. O conflito organizacional é uma extensão inevitável do conflito social que, eventualmente, pode contribuir para a mudança da estrutura global da sociedade. As relações de poder das organizações são entendidas como reflexo das relações de poder na sociedade, estreitamente ligadas aos processos mais globais de controlo social e constituem dispositivos que visam compatibilizar diferentes modos de coordenação das acções. Esses modos de coordenação remetem para imperativos simbólicos expressos em valores, para imperativos de realização definidos por finalidades e objectivos e para mecanismos de coordenação propriamente ditos, classificados como objectos de uso comum, como são as reuniões, as actas, os grupos de trabalho, as memórias, os documentos, etc. A análise destas formas de coordenação e respectivas relações permite compreender a vivência da/na instituição no que concerne ao seu modo de funcionamento (ibidem:23).

De acordo com Boudone (1973, citado por Alves, Cabrito, Canário e Gomes, 1996:34), os indivíduos, quando necessitam de tomar decisões respeitantes ao seu percurso escolar comparam os custos que um determinado investimento em educação acarreta, assim como os respectivos benefícios definindo, deste modo, os seus itinerários no domínio da educação e da formação. Existem dois segmentos do mercado de trabalho: o mercado primário e o secundário Alves, Cabrito, Canário e Gomes (1996:35-36). No primário temos as empresas de capital intensivo, empregos estáveis e bem remunerados, encontrando-se este segmento subdividido em primário independente e primário rotinizado, onde impera o conformismo e a adaptação às normas. Ao segmento primário opõe-se o secundário, onde imperam os empregos precários e mal remunerados (ibidem), condições mediante as quais, trabalharam durante anos a fio, o Carlos e a Rosa, em linhas de montagem de diversas fábricas de calçado.

À educação foi atribuída a função de fornecer as competências básicas, seleccionar os mais capazes e desenvolver as atitudes necessárias às sociedades industriais modernas. Deste modo assiste-se a uma segunda fase no desenvolvimento dos sistemas educativos, onde uma perspectiva ideológica e de predestinação social tende a ser substituída por critérios baseados nos méritos individuais e nos resultados, ao mesmo tempo que se vão, progressivamente, estruturando em torno de regras, procedimentos e práticas, conformes aos princípios das organizações burocráticas (ibidem:37). No entanto, a contínua procura de grande número de trabalhadores desqualificados e semi-qualificados colocou os sistemas educativos face à necessidade de, simultaneamente, responderem aos imperativos democráticos provenientes da sociedade civil, aumentando a igualdade de oportunidades, e

limitarem as aspirações dos consumidores da educação, etiquetando-os de fracassos académicos à luz da ideologia meritocrática (ibidem).

O universo formativo tem vindo a ser objecto de reflexão e de posicionamentos contraditórios, opondo aqueles que exigem um maior protagonismo da educação na formação pessoal dos alunos, àqueles que desejam esse protagonismo ao serviço das necessidades da economia, como se os dois universos fossem indissociáveis e inimigos. A escola e a empresa podem tornar-se espaços complementares de formação, potenciando as cooperações e articulações entre os diferentes tipos de aprendizagem (ibidem:44). A formação profissional, enquanto processo global e permanente através do qual jovens e adultos se preparam para a vida e para o exercício de uma actividade profissional, surge como um dos elementos estruturantes da matriz educativa/formativa actual em Portugal (ibidem:47). A formação profissional tem vindo a constituir-se, então, num itinerário educativo indispensável, tornado numa das mais legítimas preocupações do universo educativo (ibidem). Partilho desta ideia, na medida em que se torna bastante adaptativo sair dos sistemas de ensino/aprendizagem com uma dupla certificação, que acabará por determinar, por estas duas vias, um trabalho mais qualificado, supostamente melhor remunerado e que os realize mais enquanto e pessoas e enquanto cidadãos.

Saber de tudo e usar do melhor

De acordo com Guerra e Lima (2005:56) “Num processo elementar de comunicação há um emissor e um receptor enquanto que, no seio de um grupo, há necessariamente tantos emissores e receptores quantos os elementos do grupo”, o que faz com que o animador deva prestar particular atenção a estas trocas comunicacionais que se geram no seio do grupo. Os formadores, mais precisamente os dos cursos EFA, devem possuir preparação pedagógica (experiência, formação na área), integração local (conhecimento da instituição e do meio, proximidade do local da formação, participação em actividades de desenvolvimento local); condições sócio-motivacionais e vocacionais, como entusiasmo para participar em processos inovadores; elaborar uma estrutura curricular à medida, capazes de trabalhar em ambientes de incerteza e instabilidade, em condições emocionais para lidar com públicos problemáticos, que se encontram em situação social difícil ou mesmo em risco de exclusão (ANEFA, 2001:35).

De acordo com Matos (2002b) é importante o desempenho de uma actividade profissional orientada por uma relação social que promova a criação de um sentido para a escola, onde caibam a iniciativa da descoberta, o prazer da invenção e da compreensão de si, o sabor do aprender para além do que se ensina ou a partir do que se ensina. O formador é, então, o profissional que se dirige a um grupo de participantes, cuja característica compartilhada é a de ser adulto, devendo ser capaz de pôr em marcha uma série de

mecanismos pedagógicos, que lhe permitam mediar entre a cultura e os indivíduos, procurando propiciar um desenvolvimento em diversos âmbitos (Gámez, 2005:145). Radicada na crença na perfectibilidade humana, a actividade dos educadores caracteriza-se por uma intervenção intencional no processo de desenvolvimento de outras pessoas. Esta intervenção, porque profissional, assenta num saber técnico e científico continuamente enriquecido num diálogo reflexivo com as situações concretas, sempre problemáticas Baptista (1998:19).

Deve ser um dinamizador, apoiando os outros a alcançar as suas próprias conclusões e a atingir os seus próprios objectivos, capaz de fazer, em parceria, um levantamento das necessidades de formação, procurando ser um mentor, ou seja, um modelo, para a pessoa que ajuda, com todos os riscos e responsabilidades que daí possam advir. Eu tinha a nítida consciência de que era um modelo para alguns formandos, os quais mimetizavam os meus comportamentos e hábitos. Apesar de caricato, isto exige agir com muita cautela. Se sou formador, o olhar dos outros, as reflexões que por vezes oiço questionam-me inevitavelmente sobre as minhas qualidades pedagógicas (Leclercq, 1999:439).

É importante que o formador de adultos consiga, também, ser um facilitador da gestão da formação por parte dos formandos, incentivando-os a perseguirem os seus próprios objectivos (Gámez, 2005:148). Essencial é conseguir despertar no adulto o gosto e o prazer de aprender, assim como a confiança nas suas capacidades de sucesso Caspar (2005:88). Todos são capazes, repetia-lhes eu muitas vezes, uns têm que trabalhar mais, outros não precisam de trabalhar tanto, mas com empenho e dedicação todos são capazes.

Formar-se constitui, sobretudo, um caminho, uma viagem interior, é adquirir, refrescar ou desenvolver saber e saber-fazer, habilidades e capacidades, é desenvolver competências que combinam uma gama de comportamentos e de saberes, face a problemas a resolver em situações específicas. Formar-se é operar uma transformação, querida, esperada ou imposta, no caso dos meus formandos quase estritamente imposta, dando, ao mesmo tempo, vida a uma ligação que configura o conhecimento, a um desejo de progresso, a uma motivação que não pode deixar de alimentar, confortar e, por vezes, restaurar a sua própria identidade (ibidem:92-93), o que está bem patente nas entrevistas: (anexo 2.5) *“E agora ando a tirar a carta, já estou a fazer a condução”*; (anexo 2.4) *“Gostava de trabalhar na área de crianças ou ter um estabelecimento de florista”*; (anexo 2.3) *“Se não aparecer trabalho para esse sector, vou ao centro de emprego e vou inscrever-me no curso de jardinagem”*; (anexo 2.2) *“Vou continuar até ao 12.º (...) para técnica de acção educativa”*; (anexo 2.1) *“Agora vou continuar os estudos”*.

Em suma, melhorar as relações de cada um com o conhecimento, é enriquecer as entidades individuais e colectivas e, assim, o próprio exercício da cidadania (ibidem:94). “O ideal democrático pressupõe que os cidadãos disponham de controlo sobre as escolhas

colectivas, pelo que a cidadania tende a transformar-se numa cidadania activa e incompatível com qualquer ideia de privação; o desenvolvimento, em todos os países e a todos os níveis, da técnica referendária inscreve-se nesta perspectiva” (Cordelier, 2000:159). A lógica democrática implica o confronto permanente das opiniões: as decisões tornam-se o resultado de processos complexos no decurso dos quais múltiplos pontos de vista são chamados a exprimir-se (ibidem:161). De acordo com Razeto (s/d:107) "o desenvolvimento local requer a activação das forças vivas da comunidade, tanto a nível pessoal como grupal e organizativo, tendo em vista o seu próprio desenvolvimento". Tal, de forma a conseguir fazer frente aos seus problemas e satisfazer as suas necessidades, melhorar a sua qualidade de vida e controlar, crescentemente, as suas próprias condições de existência, aproveitando os recursos locais disponíveis na realização de actividades económicas, sociais e culturais " (ibidem:107). No caso da Vera, foi através da sua frequência do curso que participou, pela primeira vez, na reunião da escola do filho, o que se tornou num hábito (anexo 2.2): *“agora eu é que vou sempre às reuniões (...) Oiço a professora e dou a opinião, o que sei digo. Sinto-me mais à vontade e agora dou as minhas opiniões”*.

Num estudo recente de Menezes (2007:22) viu-se que a participação activa obriga a conviver com outros concidadãos, a dialogar, a discutir, a divergir, a encontrar consensos e a desenvolver projectos contribuindo, deste modo, para construir pessoas mais empoderadas psicologicamente, ou seja, mais capazes de olhar o mundo na sua complexidade e de agir e reagir em conformidade (ibidem:23), vendo enquanto passado, pensamentos com quais já não se identificam, como partilhou a Maria (anexo 2.5): *“sinto que já existo, que sou gente como outro qualquer, porque eu antes dizia: “Eu nunca mais vou sair daqui (...) achava que não sabia fazer nada em lado nenhum, o que é que hei-de arranjar?”*.

A participação acontece sempre que ela, seja qual for, integre os condimentos básicos de experiência de qualidade: oportunidade de envolvimento em projectos significativos e duradouros, como me parece ser o caso dos Cursos EFA, possibilidade de exercer um papel activo e efectivo, ocasiões para reflectir e debater profundamente ideias e acções e de se defrontar com opiniões diferentes” (ibidem). Os meus formandos, por serem desempregados de longa duração, estavam em casa há alguns anos, não saíam nem se relacionavam com pessoas fora do núcleo familiar e a frequência do curso permitiu-lhes sair deste casulo, conviver com muita gente diferente, com formas de ser próprias, com as quais tiveram que aprender a lidar, nomeadamente a gerir situações de conflito, como aconteceu com a Lurdes, que desenvolver valorosas competências de mediação (anexo 2.1): *“Eu acho impossível que tenha dito isso para ti, mas se disse vamos desculpar, pode a vida às vezes não estar muito boa, não repares nisso!” e estou com a outra e digo: “Sabes que ela que anda triste, não havias de ter dito”. Pronto não gosto, não gosto de ver”*.

Desenvolveram um espírito grupal interessante e reclamavam de tudo o que não lhes parecia adequado, nomeadamente em questões de âmbito institucional. Sentiam-se parte de todo aquele sistema e achavam que tinham sempre que fazer notar a sua voz, do que muito me orgulho (anexo 2.1): *“Chegámos a recolher assinaturas quando abriu a cantina, porque serviam muito mal, aquilo era horrível e chegámos a fazer greve e não íamos lá almoçar. Então eles disseram: Vamos falar e isto melhora e assim”*.

A natureza da função do formador de adultos tem sido largamente definida: professor, instrutor, facilitador, consultor, agente de mudança, mentor, são alguns dos termos usados, embora se constate que, frequentemente, o papel que lhe é atribuído centra-se mais na sua pessoa do que nas dimensões técnicas da sua intervenção (Quintas, 2008:35). As referências ao formador relacionam-no, quase sempre, com modelos de intervenção, associando perfis de formadores a concepções de filosofia educativa de um tipo específico. A perspectiva humanista vê o formador como um agente de mudança, alguém que ajuda o formando no seu processo de desenvolvimento, enquanto a perspectiva crítica considera que o papel do formador de adultos se deve revestir de uma responsabilidade social, pelo que deverá ser o de um animador que promove situações de formação, que considerem e incorporem o contexto, as relações de poder, bem como a mudança das identidades (ibidem). Em suma, diferentes enquadramentos de filosofia educativa apontam diferentes funções para quem orienta processos formativos e parece ser consensual que o objectivo da intervenção educativa com pessoas adultas é proporcionar um desenvolvimento e um crescimento pessoal que tenha impacto nos aspectos profissional, social e político dos formandos (ibidem). Preocupação que devia enformar a prática de todos os profissionais que trabalhem nesta área, inclusivamente aqueles que são professores do ensino regular, ultrapassando a pretensão de terem alunos e de darem aulas a adultos, remediando o tempo perdido, sem estarem demasiado apegados a práticas antigas, enquadradas pela educação de crianças e jovens, realidade que, em pouco ou nada, toca as necessidades dos adultos em formação.

A criação de um clima de aprendizagem confiável, a apreciação do esforço que os formandos desenvolvem, o encorajamento para que as emoções sejam comunicadas e partilhadas, o constante desafio para que novas perspectivas sejam encaradas, a atenção para com a forma como os formandos experienciam a aprendizagem, bem como o desenvolvimento, por parte do formador, de uma atitude pessoal de alguém que também corre riscos e experimenta as mesmas sensações de insegurança, são estratégias que devem ser postas em prática para que os níveis de auto-estima não decaiam, antes se fortaleçam, e para que as emoções dos formandos não interfiram negativamente no processo formativo. (ibidem: 40-41).

Os motivos de envolvimento dos adultos em formação são plurais: raramente ocorre um envolvimento na formação por uma única razão, geralmente há uma agregação de

vários motivos numa combinação singular, os quais são contingentes: não são nem «traços» ou características estáveis da personalidade, nem dimensões permanentes da relação individual com a formação, mas sim expressões da relação do sujeito com um determinado projecto de formação, numa determinada situação, a um dado momento da sua vida. São finalmente evolutivos: o seu número, a sua importância, a sua articulação, mudam com o tempo, em função da história da pessoa, da sua «vivência» e da sua relação com o objecto da formação. (DERCI e RYAN, 1999:154).

Neste caso, tratava-se de adquirir as competências (conhecimentos, habilidades, atitudes) e/ou o reconhecimento simbólico necessários à obtenção de um emprego, à sua preservação, à sua evolução ou à sua transformação. A razão do envolvimento em formação está aqui centrada numa lógica de orientação profissional, de gestão de carreira ou de procura de emprego (em prioridade ou em paralelo à sua caracterização económica, operacional ou de identidade). (ibidem:158), acrescido a uma certificação escolar.

A motivação age, evidentemente, na persistência ou no abandono da formação. A intensidade e a direcção do processo motivacional serão traduzidas, durante a formação, por tipos de implicação (ou de desimplicação) específicos no processo pedagógico proposto (ibidem). Mesmo que não tenha nenhuma influência sobre as disposições do formando aquando do seu envolvimento em formação, o formador vai entrar em interacção com o sistema motivacional deste, desde o início das actividades pedagógicas, através da relação e do clima que irá construir, da metodologia e dos utensílios que irá propor. É suposto que o formador, em determinadas ocasiões, tenha peso sobre a sua instrumentalidade, ou seja, sobre o papel e o alcance das suas metodologias de trabalho (ibidem:159). A qualidade, a sinceridade e o apuro das apreciações do formador agirão directamente sobre a evolução das percepções de competência do formando, do qual se sabe a que ponto rege a dinâmica motivacional global; – uma pedagogia das escolhas, permitindo a negociação e o desenvolvimento das situações de livre escolha e, mais amplamente, uma abordagem que forneça uma grande parte de auto direcção dos formandos, deve favorecer, além do desenvolvimento da autonomia, a motivação e a qualidade das aprendizagens, através dos sentimentos de autodeterminação (ibidem).

Uma pedagogia do sucesso irá favorecer a motivação e as aprendizagens, desde que esta não se transforme numa pedagogia da facilidade. Será necessário, por um lado, propor objectivos difíceis, mas acessíveis e precisos, e, por outro lado, insistir na análise dos erros controláveis, e não sobre os factores independentes da margem de acção do formando; – um trabalho individualizado de «reaprendizagem das atribuições» pode permitir uma tomada de consciência, pelo formando, das causas das suas dificuldades, e dos meios de agir sobre aqueles que estão sob o seu controlo; A motivação, porque rege as disposições dos adultos no envolvimento educativo, porque determina o grau de implicação (e portanto de persistência) do formando e que contribui para explicar os desempenhos de

aprendizagem, é um mediador determinante da relação com a formação. Dá-lhe a sua dinâmica e o seu sentido, e dela representa uma variável de síntese sólida e fiável, quando correctamente apreendida (DERCI e RYAN, 1999:160).

No sentido de fazer emergir os sentidos da prática da formação recorri, também, a Lesne (1984:42) no âmbito dos modos de trabalho pedagógico que estabelece, os quais constituem construções abstractas, através das quais se pretende colocar questões à realidade, formular hipóteses e permitir que os formadores dominem melhor a direcção e o sentido dos percursos pedagógicos que efectuem. Ou seja, permitir uma melhor compreensão do sentido que dão às suas práticas (ibidem:213). A dupla relação com o saber e com o poder representa o eixo estruturante em torno do qual se organizam os elementos captados da realidade, para dar origem aos três modos de trabalho pedagógico: modo de trabalho pedagógico de tipo transmissivo, de orientação normativa; modo de trabalho pedagógico de tipo incitativo, de orientação pessoal e, finalmente, o modo de trabalho pedagógico de tipo apropriativo, centrado na inserção social do indivíduo, na qual a formação é encarada como mediação e a pessoa em formação como agente social. Este MTP parece o mais adequado à condição do adulto, pois tem origem nas suas actividades profissionais e na sua experiência social. De salientar ainda que, o incentivo a uma formação crítica dos adultos, valoriza o saber hermenêutico alicerçado numa prática e numa teoria da interpretação e da compreensão, saber fundamentalmente e resultante de uma reflexão pessoal e de uma consciência crítica” Silva (2003:59).

O saber e a relação com o saber

Honoré (1977, citado por Chené, 1988) alega que a relação com o saber se torna mais importante que o próprio saber. Assim, ao lado do modo transmissivo, onde o formador, reserva de conhecimentos, tem uma autoridade baseada no saber, desenha-se um modo de reconstrução ou de reapropriação, no qual o formador tem o papel de tornar o "estudante" autor da sua própria formação. Ou seja, com esta pessoa, o formador trabalha numa obra comum de "compreensão, de significação, de renovamento, por vezes de criação" (ibidem). Portanto, a formação enraíza-se na articulação do espaço pessoal com o espaço socializado; progride com o sentido que a pessoa lhe dá, tanto no campo da sua experiência de aprendizagem com o formador, como no quadro da totalidade da sua experiência pessoal (Chené, 1988:2).

O formador favorece a expressão do sentido que a pessoa em formação dá às suas aprendizagens, não só para que este seja mais claro para a consciência, como também para que ele ou ela adquiram um poder sobre ele. A prática da formação é, então, reforçada por uma prática de comunicação. Portanto, se o formador torna possível que o autor da formação seja também autor de um discurso sobre a sua formação, este último terá acesso, pela sua palavra, ao sentido que dá à sua formação e, mais ainda, a si próprio (ibidem).

A narrativa de formação tem como objectivo principal falar da experiência de formação (ibidem:3), com a produção de uma escrita, constrói-se a experiência de formação. A partir do momento em que fala da sua experiência, o indivíduo não diz nada dela. Isto é, por um lado, na distinção entre o ser e a palavra, perdeu a sua experiência, projectando-a, pois o autor, tornado intérprete retraça o trajecto do dito ou não dito, confrontando-se com a reconstrução inacabada da experiência, compreendendo esta experiência, reapropriando-se dela. É, portanto, passando pela narrativa, que a pessoa em formação pode reapropriar-se da sua experiência de formação a natureza essencialmente comunicacional da língua e, por fim, o sentido da transformação principal, pressuposta em toda a experiência de formação. (ibidem:3). Daí a minha curiosidade em voltar à fala com este grupo, para compreender de que maneira é que a entrevista que realizaram comigo determinou um repensar e reperspectivar das percepções da experiência que protagonizaram no curso EFA.

A análise permite, então, a reconstrução das relações entre os actores do programa de estudos, através da ligação dos factos, das actividades, das motivações e das pessoas, durante a realização do percurso narrativo. Deste modo, a narrativa de formação serve de charneira para a compreensão da experiência, pois engloba e ultrapassa o "vivido". Os percursos narrativo e discursivo tecem no texto, a dinâmica da relação com o saber, da relação com os outros e também da relação com os diferentes aspectos do eu (ibidem:5) o que é bem notório nas entrevistas, quando se referem a este processo como um todo, uma espécie de teia formativa, que envolve todo os processos, fenómenos e relações, desencadeados na ou pela formação.

A compreensão da experiência de formação é a compreensão do eu e a construção do eu é reencontrada na compreensão da transformação da narrativa ao nível profundo do texto (ibidem). Tal, visto a hermenêutica incitar o formando a confrontar-se com a sua própria narrativa e a fazer a reconstrução do sentido do texto, mediatizando a compreensão da sua experiência de formação, tal como este adultos tiveram oportunidade de fazer. Por outro lado, aliando semiótica e hermenêutica, na intersecção da sua relação de produção e da sua relação de Interpretação com o texto, o formando pode encontrar um lugar para estruturar a sua experiência e compreender o que é e o que não é (ibidem), acrescentaria eu, o que/em quem se transformou.

Preciso ser um outro para ser eu mesmo

Existo onde me desconheço
Aguardando pelo meu passado
Ansiando a esperança no futuro

Mia Couto⁵

Mas como se processa toda esta transformação, mutação, metamorfose, à qual me tenho vindo a referir? Considero que o cerne desta questão toca quer as questões relacionadas com a relação, uma constante neste trabalho e, também da comunicação. A comunicação não se esgota na transferência de informação, já que implica a produção e a partilha de sentidos, decorrendo em contexto e implicando a presença de actores, que comunicam entre si através de múltiplos canais. De acordo com A. Mucchielli (1998: 13), comunicação é “toda a ‘produção’ humana que pode ser lida” mas, para tal, é necessária a presença de uma segunda pessoa, que possa ler, que possa interpretar. A comunicação não consiste num mecanismo linear, mas antes circular (Watzlawick, 1993), ou seja, ao longo de uma conversação, respondem-nos consoante o que entenderam do que dissemos e o mesmo nos sucede a nós. Assim, ao longo da conversação, há uma influência mútua, que também é pensada por Lazar (1992:53), que nos diz que “a comunicação interpessoal compreende interacções em que os parceiros exercem uma influência recíproca, sobre os seus comportamentos respectivos, quando estão fisicamente presentes”.

French e Raven (1967:765) trabalham o *poder de recompensa*, ou seja, quando, no âmbito da comunicação, nos deixamos influenciar, na ânsia de recebermos qualquer coisa em troca: *poder coercitivo*: quando cedemos, com receio de sermos sancionados; *poder de referência*: quando nos influenciam porque queremos; *poder legítimo*: quando reconhecemos a legitimidade de alguém para nos prescrever comportamentos; o *poder de competência* quando alguém, como é o caso de um médico, tem competência para nos influenciar e o *poder de especialização*, baseado na percepção de que uma pessoa tem algum conhecimento específico ou certa especialização. A possibilidade de sermos influenciados é maior quando só há uma norma e mais ainda quando não há proposta, o que acontece muito na adolescência, ao nível do grupo de pares no qual, muitas vezes, como a maior parte dos membros fuma, acaba por fazer com que todos passem, também, a fumar. Neste grupo de formandos também se sentiram influências ao nível da roupa que escolhiam e até em conselhos para a intimidade em casal, de forma a torná-la mais prazerosa.

Os actos comunicativos têm, normalmente, por objectivo provocar alguma mudança no destinatário, nomeadamente no seu sistema de crenças e no seu estado afectivo. E é

⁵ COUTO, Mia (2009). “Raíz de orvalho e outros poemas”. Lisboa: Caminho.

este fenómeno, de surtir mudanças no outro através da comunicação, que Ribeiro (1991:17) designa por influência social. A mudança pode acontecer por meio de aprendizagens, persuasão, ameaças, sugestão, etc., mas deve-se salientar que tal, não se deve, somente, à dimensão retórica da mensagem, pois as características das pessoas implicadas também são determinantes ou seja, o sujeito alvo pode ser mais ou menos influenciável e o sujeito influenciador pode possuir, mais ou menos poder social. E temos que estar cada vez mais cientes desta realidade pois, como assinala Matos (2000) a identidade profissional passar-se-á a definir mais em termos de relação e comunicação, do que em termos de conteúdos específicos e de enunciados estruturados.

A interacção também é um conceito que costuma aparecer associado à comunicação, mas partir de que momento é que será podemos falar em interacção? De acordo com Ribeiro (1991:15) esta última, só acontece, quando os participantes trocam entre si mensagens significativas, o que vai fazer com que o comportamento de um, dependa sempre (em parte) do comportamento anterior do outro, influenciando o seu comportamento subsequente, o que acaba por acontecer parte a parte. Watzlawick (1981 citado por Ribeiro, 1991: 15) também partilha desta linha de ideias, que considera que a comunicação não constitui um sinónimo de troca de informação até porque, este termo, pode sugerir um processo linear. Aliás, “na comunicação, não somente o acto comunicativo de um indivíduo tem de ser percebido por outro indivíduo, mas o comunicador precisa de ter a confirmação disso, “ o que faz com que a comunicação se trate de um sistema interaccional e não linear, pois cada actor se assume, simultaneamente, como emissor receptor (ibidem). Segundo este autor, a comunicação é circular, em espiral e é algo que se vai desenvolvendo.

E as relações? Como é que nos relacionamos uns com os outros? As relações podem originar-se porque as pessoas se sentem atraídas a nível interpessoal, mas porque é que será que isto acontece? Será que as pessoas se escolhem em termos de semelhanças ou de diferenças? Por uma ou por outra razão, o certo é que a semelhança aumenta a confiança em si e no outro, enquanto que o desacordo gera sentimentos e reacções interpessoais negativos, além de uma experiência íntima de incoerência (Ribeiro, 1991:22). Mas as pessoas também se podem sentir atraídas por outras, em termos de complementaridade ou seja, as pessoas podem sentir-se atraídas pelas características desejáveis dos outros, que elas próprias não possuem, o que lhes permitirá fazer em conjunto, o que não poderiam fazer sozinhas (ibidem), como acontecia com a Rosa, que passeava numa superfície comercial, como quem procura alguém conhecido para trocar dois dedos de conversa, já que ainda não se pode falar com a televisão (anexo 2.4): *“via televisão, lia revistas, depois ia ao Modelo, passear às compras”*.

De acordo com Ribeiro (ibidem) uma pessoa sente-se atraída por outra quando lhe atribui qualidades que aprecia, quando se julga apreciada por ela, quando verifica que os

modos de funcionamento de ambas se ajustam, quando dá valor ao seu talento ou competências, quando compartilham os mesmos valores, ou a mesma visão da realidade, sentindo vontade, por exemplo de me presentear: com sms a desejar um bom dia, a declarar amizade, com ervilhas de cheiro depois da hora de almoço, com calçado e com atenções redobradas. Apercebi-me, muitas vezes, que me consideravam um modelo. Num almoço de grupo dizia a Lurdes para a filha mais velha: “Vês a doutora que não bebe café? Tu também não devias querer beber!”.

Apesar de nos podermos sentir atraídos ao nível interpessoal, o que faz com que mantenhamos determinadas relações? Pode-se dizer que é na intimidade que somos mais selectivos na escolha. O primeiro contacto precisa de uma justificação lógica, para permitir recuar sem perder a face, precisa de um tempo de exploração recíproca (em ambiente diferente do habitual) advindo a estabilidade de sentimentos de implicação mútua (Mooser, 1994:44-53). Apesar de a comunicação apresentar um papel importante em toda a relação, apresenta um papel preponderante na fase de instalação já que, nesta, são fáceis os erros de interpretação e de inferência, assim como são possíveis violações de expectativas. Os erros são frequentes: não ouvir o outro com a ânsia de dizer qualquer coisa, demonstrar falta de disponibilidade, não se abrir à interacção. Queimar etapas também não se revela muito positivo e o Carlos retrata como foi árdua a tarefa de ser um homem no meio de tantas mulheres (anexo 2.3): *“é muito complicado... porque as mulheres uma diz isto, outra diz aquilo... andam sempre com “trocadilhos”... aquilo é insuportável... Depois vinham algumas desabafar ao meu ouvido e eu por vezes sabia as coisas todas que se passavam entre elas”*.

Os seres humanos, quando comunicam entre si, não o fazem somente por necessidade de influenciar e de ser influenciados, em termos de poder social. As pessoas comunicam, aproximam-se e associam-se de modo permanente, porque se interessam uns pelos outros, ou porque compartilham experiências de intimidade, em interacções que manifestam atracção interpessoal (Ribeiro, 1991:21).

Castanyer (1997:33) que fala sobre a assertividade, e a falta dela, e do modo como esta se relaciona com a auto-estima: “As pessoas assertivas conhecem os seus próprios direitos e defendem-nos, respeitando os outros (...) conhecem e acreditam nuns direitos para si e para os outros. As pessoas assertivas têm uma boa auto-estima, não se sentem inferiores nem superiores aos outros, têm satisfação nas relações, respeito por si próprios e sensação de controlo emocional (ibidem:34) ”. Pode dizer-se, neste sentido, que as pessoas assertivas tendem a simetrizar as relações que estabelecem, como dizia a Maria, que já se sente igual os outros, alegando que não se deixa calcar (anexo 2.5): “eu de mim nunca deixei abusar, não podem abusar de mim, não é por eu ser pobre que se vai abusar de mim, não, eu não deixo, querem fazer pouco deles, pensar que eu nasci ontem, eu não!”

Depois de ter falado em interacção e em influência social convém esclarecer, que estes fenómenos acontecem porque o ser humano tem necessidade deles. Littlejohn (1982:218) faz referência ao foco da teoria de Schutz, que incide sobre as necessidades interpessoais e considera o comportamento interpessoal, como uma tentativa de satisfação de várias necessidades de relacionamento com os outros. De acordo com este autor (ibidem:214) a teoria de Shutz explica, claramente, a necessidade de comunicação, já que considera que as necessidades sociais devem ser satisfeitas, para evitar, nomeadamente, a doença, com sucedeu com a Rosa (anexo 2.4): *“Para mim é ótimo. Sinto-me melhor e tudo. Não tenho os problemas de dores de cabeça, nem nada. Quando estava em casa em casa andava sempre a tomar medicamentos para as dores de cabeça, agora não”*. O âmago da sua teoria é o seu primeiro postulado, que especifica as necessidades interpessoais, e defende que todas as pessoas têm necessidade de inclusão, controle e afeição (ibidem).

De acordo com Woolams e Brown (ibidem:89) todos temos necessidade de estruturar o nosso tempo, no intuito de evitar a dor do tédio. Os autores consideram que existem seis modos de estruturar o tempo oferecendo, cada um deles, vantagens e desvantagens. A pessoa, quando se alheia, está a pôr os outros fora de si mesma, o que exige pouco investimento emocional. Num Curso EFA, a interacção diária obriga ao contrário, desencadeando uma série de novos relacionamentos. O ritual é a troca segura e previsível de carícias e deve salientar-se que as pessoas se comportam, umas em relação às outras, de maneira fixa. Os rituais podem ser breves e simples, por exemplo quando se fala do tempo ou do trânsito, ou também longos e complexos, envolvendo um grande número de pessoas, como é o caso das cerimónias religiosas (ibidem:90). As pessoas, quando interagem entre si e o seu propósito não é alcançar um objectivo, apenas falar sobre alguma coisa, estão empenhadas num passatempo, que constitui a conversação semi-ritualizada, na qual os interlocutores partilham opiniões, reflexões ou sentimentos, não se preocupando em resolver problemas (ibidem:91). Quando a pessoa dirige a sua energia para fontes externas como objectos, tarefas e ideias, está empenhada numa actividade. As carícias por actividades provêm de recompensas directas, como notas na escola, troféus e salários (ibidem:92). Um jogo psicológico é uma série crescente de transacções complementares, que conduzem a um resultado esperado (ibidem:93). A intimidade constitui a maneira mais arriscada e compensadora de estruturar o tempo, envolvendo a partilha de sentimentos, pensamentos ou experiências, num relacionamento de abertura, sinceridade e confiança (ibidem). E, como se pôde compreender pelas entrevistas, criaram-se alguns laços fortes (anexo 2.5) *“Nós já não somos colegas, agora somos irmãos!”*. A Lurdes também explicou como, na prática, se dá continuidade e aprofundamento a uma relação impulsionada pelo curso (anexo 2.1): *“Ela vem cá a minha casa, ela quer que eu vá a casa dela, que estejam os nossos meninos. É uma grande amiga que, quando tem que me dizer*

alguma coisa, assim mais áspera, disse-ma: É para tu aprenderes e está dita. Sabes que sou tua amiga, mas não gosto dessas coisas que tu dizes, tu não podes ser assim, tens que reagir, tens que fazer!”.

Existem vários tipos de relação, mas talvez a que mais interessa para o tema seja a relação de ajuda, com a qual me identifico, e que toma como referência a psicologia humanista de Carl Rogers (1980) que se centra na empatia, no escutar o outro, no dar-lhe a palavra. Este autor considera que se deve procurar fazer uma intervenção não directiva, centrada no cliente, promovendo o encontro existencial. Numa relação de ajuda, em condições ideais de comunicação, os comunicadores devem ser, mutuamente percebidos, como dignos de confiança, devem possuir atitudes positivas de afecto e solicitude um pelo outro e a empatia deve estar sempre presente. Esta abordagem caracteriza-se pela necessidade do terapeuta ser autêntico, ou seja, ele deve ser a pessoa que é, tendo consciência plena das atitudes que assume. Deve adoptar uma postura congruente, mostrando-se entusiasmado com o que gosta e aborrecido com o que não. Além disso, deve aceitar incondicionalmente as pessoas, procurando compreender, de uma forma empática, os sentimentos que elas manifestam, atentamente e sem julgamentos de valor. Mas isto não basta, é necessário que se consiga transmitir, com êxito, esta mesma compreensão (Rogers, 1980:255-260), algo que se constrói no dia-a-dia e na solidez das relações que estabelecemos.

De acordo com Kaes (1973 citado por Kaddouri, 1996, s/p) a formação permitirá que, o indivíduo se aproxime, cada vez mais, daquilo que deseja para si, das suas aspirações, constituindo o passaporte para aquilo que quer ser, ou seja “é pela detecção [do] desvio entre a sua identidade herdada e a sua identidade visada, que o sujeito se pode constituir na sua subjectividade e formar-se” (ibidem). A dimensão psicológica da formação implica uma transformação, mais ou menos radical, do modo de funcionamento da pessoa, o que faz emergir a questão de intervir para mudar e para transformar (Fabre, 1994, citado por Kaddouri, 1996,s/p). Podendo, para tal, como já tive oportunidade de dizer, mimetizar comportamentos, atitudes, posturas e discursos de pessoas significativas, com as quais se identificam e nas quais se procuram rever, para possibilitar a reconstrução terapêutica do si.

Como defende Matos (2002a) podíamos, talvez, complementarmente, aproximar o sentido de local da vivência e da construção de subjectividades, do desenvolvimento de intimidades ou da cultura dos envolvimentos e das cumplicidades.

O coração não fala mas adivinha

De acordo com Damásio (1995) as emoções são sentidas através da relação (por sinais neurais) entre o corpo e o cérebro, que uma parte do raciocínio humano está dependente dessa relação e que os sinais neurais enviados do corpo para o cérebro fazem parte do sistema cognitivo humano. Estas conclusões dizem respeito a uma área de

raciocínio específica, a da tomada de decisões, ou seja, a área actuante da razão prática. De acordo com Damásio (ibidem) para que todo o processo de deliberação e decisão decorra normalmente e, portanto, para que funcione bem, o nosso cérebro tem a necessidade de se apoiar nas emoções e nos sentimentos, resultando que “a emoção faz parte integrante dos processos de raciocínio e tomada de decisão.” (ibidem:61).

Num seu trabalho mais recente (Damásio, 2008), estas conclusões são retomadas e a sua análise é aprofundada. É a consciência alargada que fornece a um organismo elaborado o sentido de si e coloca essa pessoa num determinado ponto da sua história individual, amplamente informada acerca do passado que já viveu e do futuro que antecipa, estando alerta para o mundo que a rodeia, salientando-se que, passado e futuro antecipado, são sentidos simultaneamente com o aqui e o agora, numa visão abrangente, cujo alcance é vasto (ibidem:36). De acordo com este autor, aquilo que designa de si auto-biográfico depende de memórias sistematizadas de situações em que a consciência nuclear permitiu o conhecimento das características mais invariantes da vida de um organismo (ibidem:37). “Ter um sentido de si não é só necessário para o conhecimento, mas influencia também o processo de tudo aquilo que se torna conhecido” (ibidem:39). É então nas relações que estabelecemos com os “objectos” que constituímos o conteúdo do conhecimento a que chamamos consciência, a qual “consiste na construção do conhecimento sobre dois factos: que o organismo está envolvido numa relação com um objecto e que o objecto presente nessa relação provoca uma modificação no organismo” (ibidem:40). Estes objectos a que se refere podem, também, ser os outros que fazem parte da nossa vida, que nos influenciam e os quais são, simultaneamente, influenciados por nós.

O impacto das emoções depende dos sentimentos gerados pelas mesmas, e é através dos sentimentos internos que as emoções são externalizadas, causando, deste modo, impacto na mente (ibidem:56). “Mas o impacto completo e duradouro dos sentimentos exige, também, a consciência, pois só com o advento do sentido do si podem os sentimentos tornar-se conhecidos do indivíduo que os experimenta” (ibidem). Nesta medida, a consciência tem que estar presente para que os sentimentos possam influenciar o sujeito que os tem, para além do aqui e do imediato (ibidem:57) e esta conscientização vai acontecendo aos poucos e muito à medida que se vão deparando com situações que a vão despoletando e que os tornam mais conscientes estas mudanças internas, muito discretas numa fase inicial.

Este autor argumenta, também, que a linguagem nos permite conhecer, ou seja, a linguagem simboliza em palavras e frases aquilo que começa por existir sob uma forma não verbal de conhecimento centrada num si que precede e motiva essa frase verbal (ibidem:133). Nesta linha de ideias “A coroa de glória da linguagem vem da sua capacidade de traduzir, com rigor, os pensamentos em palavras e em frases, e as palavras e as frases em pensamentos; da sua capacidade de classificar o conhecimento, rápida e

economicamente, sob a capa protectora de uma palavra” (ibidem:138). E estes adultos, também por intermédio do curso que frequentaram, têm cada vez mais palavras para pensar e verbalizar esta experiência e o filho da Rosa até lhe diz que ela está mais chique a falar.

A consciência constitui, então, uma construção de conhecimento acerca de dois factos: o facto de que o organismo está envolvido numa relação com um objecto, e o facto de que o objecto nessa relação está a causar uma modificação no organismo (ibidem:162). E “mesmo quando ocorrem grandes variações no ambiente que rodeia o organismo, existe sempre uma colecção de disposições presente na estrutura do organismo que modifica de forma adaptativa o funcionamento interior desse organismo” (ibidem:164). Nesta medida, quando os organismos complexos são colocados em ambientes que também o são, requerem um grande reportório de conhecimentos, uma possibilidade de escolha de entre as numerosas respostas possíveis e uma capacidade de planeamento que permita antecipar e evitar situações desvantajosas e propiciar situações que lhe sejam favoráveis (ibidem:168).

“A perspectiva para uma melodia que se escuta ou para um objecto em que se toca é também a perspectiva do organismo, porque se baseia nas modificações sofridas pelo organismo ao longo dos actos de ouvir e de tocar” (ibidem:178). Nos organismos complexos, dotados com uma elevada capacidade de memória, os momentos de conhecimento, através dos quais descobrimos a nossa existência, são factos que podem ser entregues à memória, bem como devidamente classificados e relacionados com outras memórias, respeitantes quer ao passado quer ao futuro antecipado (ibidem:204). “A consequência dessa complexa operação de aprendizagem é o desenvolvimento da memória autobiográfica, um agregado de arquivos disposicionais, que descreve quem nós temos sido fisicamente, quem nós temos sido em termos comportamentais, e quem tencionamos ser, no futuro” (ibidem:204-205). Podemos aumentar este agregado memorial, à medida que vamos vivendo e o vamos transformando e, quando estes arquivos pessoais se tornam explícitos, sob a forma de imagens reconstruídas, em menor ou menor proporção conforme as necessidades, transformam-se no si autobiográfico” (ibidem:206).

As ideias que elaboramos acerca da nossa pessoa, a imagem que vamos construindo acerca de quem somos, física e mentalmente, baseia-se na memória autobiográfica, construída ao longo de ano de experiência e é constantemente sujeita a remodelação (ibidem:259). De acordo com Damásio, uma boa parte dessa construção ocorre de forma não consciente e, a própria remodelação, também não o é, já que influenciado pelos traços de personalidade, inteligência, conhecimentos, meio social e cultural, constituindo o si autobiográfico, o produto final da interacção e influência destes factores (ibidem). Um dos aspectos-chave da evolução do si envolve o equilíbrio da influência de passado e futuro antecipado e “As memórias dos cenários que concebemos como desejos, anseios, metas e obrigações exercem uma influência sobre o si de cada

momento”, desempenhando também um papel na remodelação do passado vivido, consciente e inconscientemente e na criação da pessoa que nós imaginamos ser, a cada momento” (ibidem:259). Todos estes cinco adultos têm bem delineado o seu futuro antecipado, se bem que o Carlos seja o mais modesto e com menos aspirações de progressão e continuidade. Metas em termos de formação e trabalho enquadram as suas aspirações e sinto que o dinamismo que trazem consigo na prossecução destes objectivos, lhes permitirão alcançar mais cedo ou mais tarde.

Experienciar os sentimentos prolonga o alcance da emoção, ao facilitar o planeamento de formas de resposta adaptativas, originais e feitas à medida da situação (ibidem:325). A consciência acaba, então, por originar o aumento do alcance da mente, melhorando, ao fazê-lo, a vida do organismo cuja mente tem esse maior alcance (ibidem:344), consistindo o custo de uma existência melhor, na perda da inocência acerca da própria existência (ibidem:359) é como diz a Maria: *“eu agora já sou uma pessoa como as outras”*.

Para que a formação de adultos se aproprie destas preocupações, devemos, como antevê Matos (2003a) inculcar um processo educativo que se apresente como valorizando a dimensão socio-afectiva das pessoas, a partir das suas comunidades de origem, no pressuposto de que aí reside a mobilização para a acção e para a realização de projectos de sentido eminentemente pessoal e social à escala local. Nesta perspectiva, a escola não pode deixar de ser considerada como um instrumento ao serviço de aspirações pessoais, promovendo o aluno à condição de actor e propiciando nele o desenvolvimento de estratégias orientadas para o sucesso, que reforcem, necessariamente, o reconhecimento da lógica meritocrática. No actual contexto socio-cultural, em que o efémero agita freneticamente o quotidiano em que nos movemos (ou que nos move) entre a Razão e o sensível há uma relação de estranheza e exterioridade no processo de desenvolvimento das condições de possibilidade do pensar e agir do ser humano Matos (2004a). Longe disso, a experiência sensível assumiu em Kant uma grande centralidade estratégica no plano da viabilidade metodológica do conhecimento e da acção, não só por força das virtudes científicas que se vinha reconhecendo ao método indutivo, como especialmente por força dos ventos que sopravam no plano social e político, propícios à exaltação da liberdade e à proclamação dos bens sensíveis (ibidem). Vemos, assim, que a razão não é concebida como um princípio exterior e indiferente à natureza humana, mas enquanto poder da condição humana para superar as contradições da sua mesma natureza na busca de um regime de autonomia, assumida ao nível da espécie humana, social e politicamente constitutiva do processo de hominização, como projecto histórico (ibidem).

De acordo com Matos (2008a) urge a necessidade da reabilitação do primado do comunicacional e do reflexivo, na medida em que esta intersubjectividade, que conduz ao

reconhecimento do papel do sujeito interactivo na construção da sua realidade institucional é a primeira condição para a abordagem da formação através da análise das práticas.

E o projecto de (des)envolvimento do si com os outros, assume particular preponderância, no que concerne ao saber enquanto construção de uma relação significativa, um discurso alternativo que se queira fiel à missão emancipatória do saber que preserve e transforme o lugar do outro e não o massifique até à condição de objecto de mercado, como a toda a hora se ouve e se pratica, um discurso assim que admita a utopia como o referencial Matos (2008b). Temos que compreender o processo de aprender enquanto um modo integrado de desenvolvimento do próprio ser humano, assumido na sua unicidade experiencial Matos (2008c). Para o estabelecimento de uma comunicação significativa o adulto em formação deve ser reconhecido na sua identidade real pois, sem esse reconhecimento, não será possível a construção de um projecto pessoal em busca de uma identidade potencial desejada, não perdendo de vista a pessoa que o formando é.

Conclusão

Em jeito de conclusão aproveito para fazer uma espécie de balanço do decurso desta investigação e dar conta de eventuais propostas de melhoria que possam dar origem, nomeadamente, a investigações futuras nesta área. Começaria por dizer que a temporalidade que ditou este trabalho poderá ter resultado na perda de alguns aspectos, na mesma medida em que se foram esmorecendo alguns dos sentidos ou significados dos mesmos para a investigação, que ia ganhando nuances de tonalidades diversas, consoante o rumo que ia tomando. Tal, na medida em que a investigação foi ganhando forma consoante a fui elaborando, o que fez com que o que era ontem pudesse já não ser o que é hoje. Nesta medida, o meu campo de análise foi-se estreitando aos poucos e foi-se direccionando para uma problemática específica, a qual procurei aprofundar.

Ciente de que as transposições de resultados devem ser cautelosas e não lineares, julgo poder concluir que estes adultos, cujos trajectos, percursos e vivências esta tese espelha passaram, de facto, por um processo complexo de transformação do si. Numa fase inicial, as alterações foram mais do domínio superficial e ao nível da aparência, mais especificamente no que diz respeito ao cuidado com a indumentária e aos cuidados de higiene e beleza, os quais foram evoluindo para outros, de nível cada vez mais complexo. Refiro-me, nomeadamente, a incremento da auto-confiança, a qual acabou por determinar uma menor preocupação acerca do julgamento social, como explicitam nas entrevistas, ou seja, tornaram-se mais cientes dos seus direitos e passaram a esforçar-se para os fazer valer, sem problemas em pedir para serem esclarecidos em assuntos do seu interesse, como dizia a Rosa, que acabou por ganhar um processo em tribunal, ou o Carlos que escreveu pela primeira vez num livro de reclamações.

A minha base de argumentação foi no sentido de que todos os fenómenos referenciados nesta investigação, salvaguardando que foram influenciados pelos contextos e características pessoais de cada um, terão sido desencadeados pelo que designei de teia formativa. Utilizo esta expressão na medida em que ela me permite discriminar o que advém da formação além do seu sentido mais textual, refiro-me, nomeadamente, às possibilidades de interacção desencadeadas pela formação, aos encontros pessoais e familiares proporcionados por esta e pelos fenómenos internos e externos que esta poderá ter originado, na medida em que lhes deu oportunidade de repensarem as suas posturas face a alguns acontecimentos quotidianos, os quais aprenderam a relativizar, reconfigurando, pelo menos em termos mentais, a percepção que tinham deste facto, passando a ver-se enquanto cidadãos de primeira, como expressa a Maria, quando diz que agora já se sente uma pessoa como as outras. Este tipo de declarações, muito explicitamente, denota a forma deficitária como se perspectivavam anteriormente, o que dava origem, por exemplo, a que tivessem dificuldades em estabelecer relações fora do seu núcleo familiar restrito, relações também essas, pautadas pela insegurança que sentiam em relação à sua pessoa e ao

estigma que constituía não possuir a escolaridade necessária para concorrer a um emprego, porque nem sequer iam aceitar a sua candidatura, muito menos chamá-los para uma entrevista de selecção, como assinalaram a Vera e a Lurdes.

Esta obrigatoriedade de sair de casa para o curso, todos os dias, em conhecer novas pessoas, com outras formas de ver e perspectivar a realidade acabou por levá-los a reflectir a sua própria, o que é visível quando a Lurdes se refere a outra colega como sendo mais vivida, com outras experiências de interacção numa zona mais urbana, a qual a incentivava a ser mais assertiva. Quem diz colegas diz os próprios formadores, que acabam por ser interlocutores privilegiados e, nalguns casos, desencadeadores de muitas das alterações dos mapas mentais e conceptuais dos seus formandos, e vão pautando e incutindo ritmo a este maravilhoso processo que Amorim (2007) descreve enquanto a metamorfose das borboletas.

Numa futura investigação considerava pertinente aprofundar esta temática e compreender se estas mudanças, ou melhor, se estes indicadores de mudança, poderão ter dado início a alterações perduráveis e contínuas, a médio longo prazo e compreender o impacto que, de facto, em termos pessoais, familiares e laborais poderá ter constituído esta passagem pelo curso EFA. Mais ainda, compreender se o interesse pela formação permanece elevado, se as amigadas acompanharam a passagem dos tempos, se as aprendizagens e a formação na área de acompanhamento de crianças foram determinantes no regresso ao mercado de trabalho. Gostava de, daqui a uns anos, em jeito de “Perdidos e Achados”, encontrá-los de novo e tomar conhecimento do que houvesse sucedido nas suas vidas, nos campos acima referenciados, e após o entrelaçamento das nossas vidas, por intermédio do Cursos EFA. Para já, a Vera trabalha como Auxiliar de Educação, a Rosa e a Lurdes encontram-se a fazer o Curso EFA de nível secundário e a Maria e o Carlos, e é com angústia que refiro este último, continuam em casa à procura de emprego, talvez ainda não desacreditados de que assim será complicado. O pai da Lurdes, ao qual tanto apoio os colegas prestaram, acabou por falecer há poucos meses, numa recaída por todos inesperada: - Os meus sentimentos! E a Lurdes, como é que está? - Perguntei-lhe eu ao telefone, ainda um pouco incrédula pela importância que constituía para ela que eu tomasse conhecimento do sucedido... E a conversa prosseguiu: - “Não tem sido nada fácil, mas eu estou bem. Obrigada...”

Referências Bibliográficas

- ALVES, Natália; CABRITO, Belmiro; CANÁRIO, Rui; GOMES, Rui (1996). "A escola e o espaço local – políticas e actores". Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- ALAVES, Natália (2008). "Juventudes e inserção profissional". Lisboa: Educa.
- AMORIM, José (2006). "O impacto da Educação e Formação de adultos no desenvolvimento Vocacional e da Cidadania – A metamorfose das borboletas". Cadernos de Emprego e Relações de Trabalho: Ministério do Trabalho e da solidariedade social direcção Geral do Emprego e das Relações de Trabalho.
- AMOSSY, Ruth (s/d). "Da noção retórica de ethos à análise do discurso" (trad. DFC), disponível on-line em http://www.ufmg.br/online/arquivos/anexos/Livro_trecho.pdf.
- ANEFA (2001). "Curso de Educação e Formação de Adultos – orientações para a acção". Materiais de educação e formação de adultos. Ministério do Trabalho e da Solidariedade e Ministério da Educação.
- ARCAS, Begoña (2000). "Los retos de la educación de personas adultas en la sociedad del siglo XXI", in *I Jornadas de Investigación en Educación de personas Adultas*. PARC Científico de Barcelona.
- ARDOINO, J. (1992). "Implication". Voies Livres. Lyon.
- BAPTISTA, Isabel (1998). "Profissionais da relação". In *Jornal a Página da Educação*, ano 7, Nº73, Outubro 1998, p.19.
- BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sari (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*: Porto: Porto Editora, pp. 47-51.
- BOTERF, Guy Le (2003). "Desenvolvendo a competência dos profissionais". Porto Alegre: Artmed Editora.
- BOUTINET, Jean-Pierre (1999a). "Vida adulta em Formação Permanente: da noção ao conceito". In CARRÉ, Philippe e CASPAR, Pierre (Dir). *"Tratado das ciências e das Técnicas da Formação"*. Lisboa: Instituto Piaget.
- BOUTINET, Jean-Pierre (1999b) "O desenvolvimento cognitivo do adulto". In: *Tratado das Ciências e das técnicas da formação*. Philippe Carré e Pierre Caspar (Org). Lisboa: Instituto Piaget.
- CANÁRIO, Rui (1999). "Educação de adultos: um campo e uma problemática". Lisboa: Educa.
- CARR, W., KEMMIS, S. (1986). "Teoria Critica de la Enseñanza – La investigacion-accion en la formacion del professional". Barcelona: Martisus Roca.

- CARRÉ, Philippe (2005). "L'apprenance-Vers un nouveau rapport au savoir". Paris:Dunod.
- CARVALHO, Isabel (2003). "Horizontes Antropológicos". Porto Alegre, ano 9, n. 19, p. 283-302, julho de 2003
- CASPAR, Pierre (2007). Ser formador nos dias que correm — Novos actores, novos espaços, novos tempos. Texto da conferência proferida na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, a 4 de Novembro de 2005. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 2, pp. 87-94.
- CASTANYER, O. (1997). "La assertividad: expresión de una sana autoestima". Bilbao: Desclée De Berouwer.
- CASTRO, Francisco (1996). "Para abrir as Ciências Sociais – Relatório da Comissão Gulbenkian sobre a reestruturação das Ciências Sociais". Mem Martins: Publicações Europa-América.
- CAVACO, Cármen (2002). "Aprender fora da escola". Lisboa: Educa.
- CAVACO, Cármen (2007). Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências: Complexidade e novas actividades profissionais. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 2, pp. 21-34 Consultado em Novembro de 2007, em <http://sisifo.fpce.ul.pt>
- CHARLOT, Bernard (2000). "Da relação com o saber – elementos para uma teoria". Porto Alegre: Artmed Editora.
- CHENÉ, Adèle (1988). "A narrativa de formação e a formação de formadores". In NÓVOA, António e FINGER, Matthias (org.). *O método (auto) biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde Departamento de Recursos Humanos da Saúde, Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional.
- COARE, Pam e JOHNSON, Rennie (2003). "Adult learning, citizenship and community voices". Leicester: National Institute of Adult Continuing Education.
- CORDELIER, Serge (2000). "O novo estado do mundo. Oitenta ideias-força para entrar no século XXI". Porto: Campo das Letras.
- CORREIA, José Alberto (1998). "Para uma teoria crítica em educação". Porto: Porto Editora.
- CORREIA, José Alberto (2001). "A construção científica do político em educação", in *Teoria e Prática da Educação*, nº9, vol.4. Brasil: UEM.
- CORREIA, José Alberto (2004). "A construção político-cognitiva da exclusão social no campo educativo", in *Revista Educação*. Unisinos São Leopoldo: UVRs.

DAMÁSIO, António (1995). "O Erro de Descartes – Emoção, Razão e Cérebro Humano". Lisboa: Círculo de Leitores.

DAMÁSIO, António (2008). "O Sentimento de si – O corpo, a Emoção e a Neurobiologia da Consciência". Mem Martins: Publicações Europa América.

DANIS, Claudia (1998). "Apprentissage et development des adultes". Montréal : Les Editions Logiques.

De BRUYNE, Paul (1975). "Dynamique de la recherche en sciences sociales : les pôles de la pratique méthodologique". Paris : Presses Universitaires de France.

DERCI e RYAN, Vallerand (1999). "O desenvolvimento cognitivo do adulto". In: *Tratado das Ciências e das técnicas da Formação*. Philippe Carré e Pierre Caspar (Org). Lisboa: Instituto Piaget.

DETRY, Brigitte e LOPO, Teresa (s/d). "Análise de Conteúdo: A construção de Dicionários". In *Inovação*, pp.9-30.

DUBAR, Claude (2004). "As narrativas de inserção dos jovens de baixo nível escolar". In *Educação, sociedade e Culturas*, nº22, 63-85.

FERNANDEZ, Florentino (2005). "Modelos actuais de educação de pessoas adultas", in CANÁRIO, Rui e CABRITO, Belmiro (org.). "Educação e formação de adultos – mutações e convergências". Lisboa: Educa.

FERNANDEZ, Florentino (2006). "As raízes históricas dos modelos actuais de educação de pessoas adultas". *Educa: Unidade I&D de Ciências da Educação. Cadernos Sísifo nº2*.

FINGER, Mathias (1993). "Considérations socio-épistémologiques sur l'éducation des adultes aujourd'hui", in BAUDOUIN, Jean Michel; JOSSO, Christine. "Penser la formation – Contributions épistémologiques de l'éducation des adultes.

FINGER, Mathias (2005). "A educação de adultos e o futuro da sociedade", in CANÁRIO, Rui e CABRITO, Belmiro (org.). "Educação e formação de adultos – mutações e convergências". Lisboa: Educa.

FISCHER, Rosa (2001). "Foucault e a análise de discurso em educação". *Cadernos de Pesquisa*, n. 114, pp. 197-223, Novembro/ 2001. Disponível on-line em <http://www.scielo.br/pdf/cp/n114/a09n114.pdf>.

FRENCH, J. e RAVEN, B. (1967). "As bases do poder social". In *D. Cartwright & A. Zandler. Dinâmica de Grupo – Teoria e Prática*. São Paulo: Herder.

GÁMEZ, Antonio (2005). "Las competencias profesionales del formador - una vision desde la formación continua". Barcelona: Octaedro.

GIROUX, H. (1986). "Teoria Crítica e Resistência em Educação, Para Além das Teorias de Reprodução". Petrópolis: Vozes.

GOMES, Isabel (2006). "Os desafios da Aprendizagem ao Longo da Vida: Novas oportunidades de educação e formação de adultos?". Comunicação no Conselho Nacional de Educação, disponível on-line em www.debatereducacao.pt/index.php.

GÓMEZ, Jesús; PADRÓS, Maria; SOLER, Marta e VALLS, Núria (2000). "El aprendizaje dialógico como superación de la exclusión social y educativa", in *Jornadas de Investigación en Educación de personas Adultas*. PARC Científico de Barcelona.

GRAWITZ, Madeleine (1984). *Méthodes des sciences sociales*. Paris: Ed. Dalloz, pp.321 – 326.

GUERRA, M., LIMA, L. (2005). "Intervenção Psicológica em Grupos em Contextos de Saúde", in *Psicológica* 22. Lisboa: Climepsi Editores.

GUERRA, Santos (2003). "Uma seta no alvo. A avaliação como aprendizagem". Porto: Edições Asa.

GUTIÉRREZ, F. e PRADO, C. (1999). "Ecopedagogia e Cidadania Planetária". São Paulo: Cortez Editora.

HABERMAS, J. *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus, 1987.

HADJI, C. (1994). "A avaliação, regras do jogo. Das intenções aos instrumentos". Porto: Porto Editora.

HICKEL, Melita (2005). "Questões a considerar na educação de jovens e adultos". In *Jornal a Página da Educação*, ano 14, nº 147, Julho de 2005, p.46.

IMAGINÁRIO, Luís (coord.); CAVACO, Carmen; FAUSTINO, Filomena; AMORIM, Maria (1998). "Adaptação/Reinserção Profissional dos Adultos Pouco Escolarizados". Lisboa: Observatório do Emprego e Formação Profissional.

JOSSO, Marie-Christine (2005). "Formação de adultos: aprender a viver e a gerir as mudanças", in CANÁRIO, Rui e CABRITO, Belmiro (org.). "Educação e formação de adultos – mutações e convergências". Lisboa: Educa.

KADDOURI, M. (1996). "Place du Project dans les Dynamiques Identitaires", in *Education Permanente*, nº 128, (pp. 135-150) - (tradução de Manuela Terrasêca).

LAZAR, J. (1992). *La science de la comunicacion*. Paris: P.U.F.

LE GRAND, J. (s/d). "Implexidade: implicações e complexidade". (texto policopiado)

LECLERCQ, Gilles (1999). "A comunicação e a relação pedagógicas". In CARRÉ, Philippe e CASPAR, Pierre (Dir). *"Tratado das ciências e das Técnicas da Formação"*. Lisboa: Instituto Piaget.

LEITÃO, J. A. (Ed.). (2001). *Cursos de educação e formação de adultos: Orientações para a acção*. Lisboa: ANEFA.

LESNE, Marcel (1984). "Trabalho pedagógico e formação de adultos". Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

LESSARD-HÉRBERT, Michelle, GOYETTE, Gabriel e BOUTIN Gérald (1994). "Investigação qualitativa. Fundamentos e práticas". Lisboa: Instituto Piaget.

LIMA, Licínio (2007). "Educação ao longo da vida – Entre a mão direita e a mão esquerda de Miró". São paulo: Cortez Editora.

LITTLEJOHN, S. (1982). "Fundamentos teóricos da comunicação humana". Rio de Janeiro: Zahar.

MARTINS, Madalena e NOZES, Judite (2007). "2010 Educação e Formação". In *Jornal Público*, Novembro de 2007.

MATOS, Manuel (1998a). "Formação e Trabalho". In *Jornal "a Página"*, Nº 67, Ano 7, p. 20.

MATOS, Manuel (1998b). "Formação e Trabalho Ainda variações sobre o tema". In *Jornal "a Página"*, Nº 68, Ano 7, p. 8.

MATOS, Manuel (1998c). "Construção da Autonomia". In *Jornal "a Página"*, Nº 71, Ano 7, p. 22.

MATOS, Manuel (1999a). "Teorias e Práticas da formação: Contributo para a reabilitação do trabalho pedagógico". Porto: Edições ASA.

MATOS, Manuel (1999b). "Modelos de desenvolvimento e projecto educativo". In *Construir uma Escola Inclusiva. Porto: Fundação para o desenvolvimento do Vale de Campanhã*.

MATOS, Manuel (1999c). "Competências da Escola ou da Vida?". In *Jornal "a Página"*, Nº 83, Ano 8, p. 22.

MATOS, Manuel (2000). "O professor, o aluno e o saber". In *Jornal "a Página"*, Nº 90, Ano 9, p. 21.

MATOS, Manuel (2002a). "O local como objecto de formação". *Jornal a Página da Educação*, ano 11, nº 112, Maio 2002, p. 22.

MATOS, Manuel (2002b). "Escola para quê? A vida como candidatura". *Jornal a Página da Educação*, ano 11, nº 116, Outubro 2002, p. 22.

MATOS, Manuel (2003a). "Os novos saberes da escola e a formação de professores". *Jornal a Página da Educação*, ano 12, nº 126, Agosto/Setembro 2003, p. 22.

- MATOS, Manuel (2003b). "Os novos saberes da escola e a formação de professores (cont.)" *Jornal a Página da Educação* , ano 12, nº 128, Novembro 2003, p. 8.
- MATOS, Manuel (2004a). "Uma gritante actualidade Bicentenário de Kant". *Jornal a Página da Educação* , ano 13, nº 132, Março 2004, p. 8.
- MATOS, Manuel (2004b). "Insucesso e desescolarização". *Jornal a Página da Educação* , ano 13, nº 138, Outubro 2004, p. 8.
- MATOS, Manuel (2007). "Abandono escolar contra o arrependimento dos abandonantes e a piedade pelos abandonados". *Jornal a Página da Educação* , ano 16, nº 164, Fevereiro 2007, p. 8.
- MATOS, Manuel (2008a). "A reconciliação da teoria com a prática na formação dos profissionais de educação". *Jornal a Página da Educação* , ano 17, nº 180, Julho 2008, p. 8.
- MATOS, Manuel (2008b). "Um novo modelo de ser professor...por achar". *Jornal a Página da Educação* , ano 17, nº 182, Outubro 2008, p. 8.
- MATOS, Manuel (2008c). "Aprender a ser". *Jornal a Página da Educação* , ano 17, nº 184, Dezembro 2008, p. 8.
- MELO, Alberto (2005). "Formação de adultos e desenvolvimento local", in CANÁRIO, Rui e CABRITO, Belmiro (org.). *Educação e formação de adultos – mutações e convergências*. Lisboa: Educa.
- MENEZES, Isabel (2007). "Por melhores cidadãos". In *Notícias Magazine*, 9 de Setembro de 2007.
- MOOSER, G. (1994). "Les relations interpersonnelles". Paris: P.U.F.
- MUCCHIELLI, A. (1998). "Les modèles de la communication". In Phillippe, Cabiv (coord.). *La communication, Etat des savoir*. Auxerre: Sciences Humaines Éditions p, 207-208.
- NICO, Bravo (2008) "Práticas educativas e aprendizagens formais e informais: encontros entre cidade, escola e formação de professores". in Inês Bragança et al (Orgs.). *Vozes da Educação: memórias, histórias e formação de professores*. Rio de Janeiro: DP et Alii Editora. pp. 197-206, disponível on-line no site <http://www.bravonico.com/docs/013.pdf>, consultado, 15 de Junho de 2009.
- NOGUEIRA, António (1997). "Para uma educação permanente ao longo da vida". Coimbra: Instituto de Inovação Educacional.
- PAIS, José (2001). "Ganchos Tachos e Biscates – Jovens, trabalho e futuro". Lisboa: Ambar.

PAIS, José Machado (2002). "Sociologia da Vida Quotidiana". Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.

PERRENOUD, P. (1999). "Avaliação. Da excelência à Regulação das Aprendizagens. Entre duas Lógicas". Porto Alegre. Artmed Editora.

Pineau, Gaston (1999) Experiências de aprendizagem e histórias de vida. In Carré, Philippe e Caspar, Pierre (org). *Tratado das Ciências e das Técnicas da Formação*. Lisboa: Instituto Piaget.

PINEAU, Gaston (1999). "Experiências de Aprendizagem e Histórias de Vida". In CARRÉ, Philippe e CASPAR, Pierre (Dir). *"Tratado das ciências e das Técnicas da Formação"*. Lisboa: Instituto Piaget.

POISIER, J.; CLAPIER-VALLADONS, S.; RAYBAUT, P. (1983). "Les Récites de Vie Théorie et Pratique". Paris: PUF (Tradução Portuguesa: "Análise de Conteúdo de um corpus de história de vida, pp.101-122").

QUINTAS, Helena Luísa Martins (2008) "Educação de adultos: vida no currículo e currículo na vida. – (Perspectivas e reflexões). Lisboa: ANQ

RAZETO, Luís (s/d). "Educación popular y desarrollo local". In "Educación de Adultos y Democracia" (ed.), Editorial Popular - Quinto Centenário.

RIBEIRO, A. (1991). "Comunicação e Relação Interpessoal". In *Manual do formador*. Psicologia da Educação, Porto:GETAP

RIVILLA, Medina e DOMINGUEZ, Concha (1998). "Enseñanza y currículum, para la formación de personas adultas". Madrid:Ediciones Pedagógicas.

ROCHA, Décio e DEUSDARÁ, Bruno (2005). "Análise de conteúdo e Análise do discurso: aproximação e afastamentos na (re)construção de uma trajetória". ALEA volume 7, nº2 Julho – Dezembro de 2005, disponível on-line em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-106X2005000200010&script=sci_arttext.

ROGERS, Carl (1980). "Tornar-se Pessoa". Coleção Psicologia. Lisboa: Moraes Editores.

ROTHES, Luís; SILVA, Olívia; GUIMARÃES, Paula; SANCHO, Amélia e ROCHA, Maria (2006). "Para uma caracterização de formas de organização e dispositivos pedagógicos de educação e formação de adultos", in LIMA, Licínio (org.). *"Educação Não escolar de adultos – Iniciativas de Educação e Formação em contexto associativo"*. Braga: Universidade do Minho, Unidade de Educação de Adultos.

SANTOS, Boaventura (1989). "Introdução a uma ciência pós-moderna". Porto: Edições Afrontamento.

- SANTOS, Boaventura (1999). "Um discurso sobre as Ciências". Porto: Edições Afrontamento.
- SANTOS, Boaventura (2000). "A Crítica da Razão Indolente – Contra o Desperdício da Experiência". Porto: Afrontamento.
- SARAMAGO, José (2008). "A viagem do Elefante". Lisboa: Caminho.
- SILVA, Ana Maria (2003). "Formação, Percursos e Identidades". Lisboa: Edições Quarteto.
- SILVA, Santos (1986). "Metodologia das ciências sociais". Porto: Edições Afrontamento.
- STOER, Stephen (1998). "Educação Escolar e exclusão social: a escola como fonte de injustiça social?", in *A Página da Educação*, nº 65, Fevereiro.
- TERRASÊCA, Manuela (1996). "Tratamento das informações recolhidas: a análise de conteúdo". In *Referenciais subjacentes à estruturação das práticas docentes: análise de discurso dos/as professores/as*. FPCE-UP, pp.116-128. (Dissertação de Mestrado).
- TERRASÊCA, Manuela (2002). Tensão objectividade/ subjectividade. In *"Avaliação de Sistemas de Formação. Contributos para a compreensão da avaliação enquanto processo de construção de sentido"*. Porto: FPCE – UP (Tese de Doutoramento não publicada), pp. 211 – 249.
- UNESCO (1997). "L'UNESCO et le développement de L'éducation dès adultes". Perspectives. Revue toumestrielle de l'éducation". Vol XII, nº2
- VALA, J. (1986). "A Análise de Conteúdo". In PINTO, J. M., SILVA, A. S. (1986) *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Afrontamento, pp. 101-128.
- VERGNAUD, Gerard (1999). "O desenvolvimento cognitivo do adulto". In: Tratado das Ciências e das técnicas da formação. Philippe Carré e Pierre Caspar (Org). Lisboa: Instituto Piaget.
- VERMERSCH, Pierre (s/d). "Explicitar a experiência". Tradução de Manuel Matos.
- WATZLAWICK, P. et al. (1993). *Pragmática da comunicação humana*. São Paulo: Cultrix.
- WOOLAMS, S. e BROWN, M. (s/d). "Manual completo de Análise Transaccional". Cultrix
- ZIMMERMAN, M. A (1995). *Psychological empowerment: issues and illustrations*. American Journal of Community Psychology, 23, 5: 581-599.

Anexos

Anexo 1 – Guião da Entrevista

Guião da entrevista

Designação dos blocos	Objectivos específicos	Formulário de perguntas	Observações
Bloco introdutório	<ul style="list-style-type: none"> -Explicar o contexto da entrevista e os parâmetros mediante os quais se vai realizar. 	<ul style="list-style-type: none"> -Pedir autorização para gravar, depois de explicado o processo e respectivas intencionalidades. 	
Bloco A - Infância e vivência da escola	<ul style="list-style-type: none"> - Fazer uma retrospectiva das vivências mais remotas, que reportam á escola. 	<ul style="list-style-type: none"> -Fale-me sobre a sua infância -Qual é a imagem mais antiga que guarda da escola? -Fale-me sobre a sua vivência na escola (era valorizada, se os colegas e a família prosseguiram estudos) -Sentia que a escola era valorizada socialmente? E pela sua família? -Em que altura e em que circunstâncias deixou a escola? 	
Bloco B - Trabalho	<ul style="list-style-type: none"> -Compreender a vida laboral e respectivo historial. - Saber como e quando se inicia e as circunstâncias em que termina. 	<ul style="list-style-type: none"> -Fale-me sobre a sua vida laboral (experiências, funções, duração, relações, realização pessoal e profissional). -Fale sobre o término desta experiência e respectivas circunstâncias. - Que sentimentos experimentou quando ficou desempregado (tempo)? 	
Bloco C -Ingresso no curso	<ul style="list-style-type: none"> -Explorar a fase inicial do curso – do ingresso aos primeiros tempos. - Compreender as expectativas e perceber se estas se verificaram. 	<ul style="list-style-type: none"> Fale-me sobre o ingresso no curso... -Quem lhe deu a conhecer esta oferta? Como lhe foi descrita? -O que determinou a sua decisão/imposição? -Teve apoio da parte da família/amigos 	

		<p>nesta decisão?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quais eram as suas expectativas face ao curso? -Vamos recuperar as memórias do início do curso... -Como foram os primeiros tempos? -Como se sentiu? O que mais lhe ficou na memória? -Como foi voltar à escola? -Sentiu dificuldades? Em que situações/circunstâncias? -Que rotinas teve que alterar no seu dia-a-dia? - Sentiu mais vontade/necessidade de se preocupar com a sua aparência? Por que razão e em que medida? 	
Bloco D - Frequência do curso	<ul style="list-style-type: none"> -Falar da vivência do cursos e das transformações/alterações que daí advieram. - Dar prevalência à componente relacional e psicológica. 	<ul style="list-style-type: none"> -Fale-me da sua vivência no curso (rotinas, preocupações, relação com os colegas, formadores, instituição). - Fale-me sobre a forma como se organiza o curso. É diferente do ensino regular? Em que medida? -Acha que existem diferenças entre os saberes que se adquirem na vida e os saberes escolares? (valorizava os primeiros? Passou a valorizá-los mais?) - Sentiu que esta experiência influenciou a forma como se vê a si própria e como se relaciona com os outros? Em que medida? (redescoberta, auto- 	

			conhecimento, novos horizontes, confiança) - Sente que, actualmente, atribui um valor diferente à escola, nomeadamente no que concerne aos seus filhos?	
Bloco E - Expectativas futuras	 <			

Anexo 2 – Entrevistas

Anexo 2.1 – Lurdes

D – Lurdes, a primeira pergunta que tenho para lhe fazer é sobre a sua infância. Queria pedir-lhe para me falar sobre a sua infância. Quais é que são as primeiras memórias que tem sobre essa fase da sua vida?

L – Fui a primeira neta da parte de mãe, foi com quem mais convivi, foi com os meus avós maternos, os meus tios, eu era a menina deles... Como é que hei-de dizer? Tenho coisas de infância bonitas, coisas normais. Tive uma infância muito bonita, com muito mimo, passados quatro anos tive a minha irmã, demo-nos sempre muito bem...

D – Foi aqui que cresceu?

L – Sim, nasci em casa. Eram tempos mais antigos, vinha uma senhora a casa e a minha mãe teve-me em casa. Fui a primeira neta. Passados quatro anos nasceu a minha irmã, depois mais um ano e qualquer coisa nasceu um primo e por aí... Somos bastantes. Estava com os meus pais, mas a minha mãe bordava, borda de manhã. A minha mãe tinha a casa dela, tinha a vida dela mas, de manhã, o meu pai ia para o trabalho e a minha mãe pegava no bordo, pegava em mim, e vinha para casa da minha avó e lá passávamos o dia e depois, ao fim do dia, voltávamos para casa. Muitas das vezes já tínhamos jantado e o meu pai vinha do trabalho ter à minha avó. O meu pai vinha do trabalho ter a casa da minha avó, jantávamos lá com os meus tios e os meus primos e, depois, cada um ia para sua casa.

D – Costumava ajudar os pais nessas tarefas?

Quando comecei a crescer também ajudava, mas não era preciso porque eram muitos, todos vinham ter a casa da minha avó.

D – Lembra-se do seu primeiro dia de aulas?

L – Lembro. Aí já era um bocadinho complicado... Porque como eu era a menina do mimo, estava muito apegada à minha mãe. A minha mãe disse que eu chorava sempre na escola, custava-me muito, foi complicado, aí foi bastante complicado. Eu estava nas aulas e não chamava pela professora, só chamava pela minha mãe. A minha professora andava comigo e depois também dizia: “Tenho muita pena dela, porque vê-se que ela realmente está a sofrer, nos olhinhos dela vê-se mesmo que ela quer é mãe, é mãe!”. Então eu estava a chorar e a professora perguntava-me: “O que é que tens Lurdes?”. E eu era assim: “Eu quero a minha mãe, eu quero a minha mãe...” – só dizia isto!

D – Mas lembra-se da sua passagem pela escola como uma memória positiva ou negativa?

L – Vejo como positiva. Agora deu para ver que não tinha lógica aquilo. Só fiz a quarta classe, mas depois adaptei-me na escola primária. A professora era muito minha amiga, tive sempre a mesma professora os quatro anos... e pronto, fui-me habituando... Mas, depois, quando houve outra vez a mudança, para ir para o ciclo, nós éramos os mais pequeninos que lá estávamos! Eu ainda hoje não sou muito grande... naquela altura ainda mais pequena era! Então, olhava para aquilo e, para mim, era tudo...

D – Mas chegou a ir para o Ciclo?

L – Sim, cheguei. A minha mãe comprou-me tudo, porque eu, na altura, tive uma parte de subsídio e outra não, então a minha mãe, para me incentivar, sacola nova... essas coisas. Aí ia, mas ficava a chorar. Mas tinha que ir porque a minha mãe levava-me e o meu tio, porque o meu pai trabalhava para mais longe, não podia ir para casa. Era pedreiro e as obras eram longe e não podia ir para casa, comiam por lá e o meu tio vinha a casa da fábrica, pegava na minha mãe, numa motorizadinha. Mas eu dizia à minha mãe, um dia eu cheguei a casa, tão desesperada, que não queria estar lá. Tive para aí uns oito dias de aulas, depois começamos assim a entrar, agora já não me lembro como se chamava a disciplina, começamos assim a ver o corpo humano. Eu comecei a ver homens e mulheres mesmo todos nus e eu fiquei assim e disse que não queria estar lá, mas a minha mãe disse: “ Não tens que ir, já sabes que tens que ir”. E eu dizia: “Eu ir vou, mas eu não vou voltar porque eu deito-me ao fundo de um poço, porque eu não quero ir”. Depois o meu avô, que era meu padrinho disse-me: “Ó filha, eu gostava tanto que tu estudasses, tu és tão...”, porque eu era, a professora dizia: “Ela é mesmo inteligente!”. A minha mãe chegou a mandar os postais, porque eu tinha mesmo que ir: “Eu não tenho que lhe fazer, ela não quer vir! De que me adianta? A mim não me adianta tê-la aqui”. Eu só chorava, queria a minha mãe, queria a minha mãe. Porque é assim, regra geral, sempre que há uma mudança, ao primeiro fico assim um bocado fechada e agora sou adulta e já consigo controlar um bocado melhor, mas, dentro de mim, há sempre uma ansiedade... Que ao primeiro dia...depois vou-me adaptando.

D – Mas a sua família, a sua mãe, o seu avô, tentaram sempre incentivá-la a continuar...

L – Sim, sempre. Tanto que, quando dizia à minha mãe que não queria ir, que me doía a barriga, tinha vómitos e não comia, ela dizia: “Vamos lá, eu vou-te lá levar e buscar e todos os intervalos que tu tenhas eu estou lá para te ver”. Claro que ela não podia fazer isso, mas ela dizia isso para me incentivar e levava-me lá e tudo. Eu não me importava que ela não fosse lá nos intervalos, porque quando ela me ia buscar eu já ia para casa. Mas, no dia seguinte repetia-se tudo de novo e foi na altura que eu ameacei que me deitava ao fundo de um poço... Claro que não iria fazer isso, mas ela, com medo que acontecesse alguma coisa... pronto... Era um sofrimento: eu ficava a chorar na escola, a minha mãe vinha a chorar da escola... Eu parece que sentia e ficava triste... Se a minha mãe não chorasse eu ficava triste porque ela não chorava, se ela chorasse eu ficava triste por ela estar a sofrer. Eram coisas tão...

D – Há pouco falou-me da sua irmã e dos seus primos... Esses primos prosseguiram os estudos?

L – Não prosseguiram... Tenho uma que também está a dar formação, em cursos EFA e assim. Alguns prosseguiram, uns fizeram o 9.º, outros o 12.º, depois não seguiram, mas todos têm estudos.

D – Deixou, portanto, a escola, pelo apego que tinha à sua mãe e pela dificuldade que sentia em estar longe dela. E quando é que começou a trabalhar?

L – Comecei logo depois, doutora, passado um mês, mais ou menos.

D – Que idade tinha?

L – Tinha dez anos. Fiz dez anos em Maio e saí o ano em Setembro e depois em Outubro... Quer dizer, não fui logo trabalhar para um emprego a ganhar xis, não! Aquilo foi uma minha tia que tem um café, supermercado e talho. Logo à subida! A minha tia disse que, já que eu não queria estudar, sugeriu que podia ir para lá trabalhar e aprender alguma coisa. Estive lá dois ou três anos, mas não ganhava nada, a minha tia dava-me uma prenda ou assim... nem a minha mãe queria... Eu lembrava-me e dizia à minha tia que queria ir ter com a minha mãe, e eu lá ia para casa da minha avó. Então, o tempo foi passando e a minha tia achou que me devia por na caixa. E eu lá fiquei. Quando fui para lá a minha tia tinha café e supermercado, depois aumentou e, mais tarde, pôs talho e eu fazia um pouco de tudo.

D – E então o que é que fazia quando começou a trabalhar lá?

L – Tirava cafés, punha as coisas no sítio, ajudava a arrumar as coisas, quando vinham as carrinhas dos armazéns ajudava a descarregar e arrumar...

D – E depois, mais tarde, mudou de função?

L – Não. Estive sempre, doutora. A minha tia nunca meteu ninguém a trabalhar lá. Era preciso fazer a limpeza à casa e eu lá ia. Era preciso limpar as montras, o café e eu lá fazia. Fazia o almoço, o jantar, porque trabalhava das oito às sete e meia da tarde. Fazia de tudo um bocadinho e passava a ferro. Entretanto o tempo foi passando, tínhamos uma máquina registadora, depois para o computador, e eu fui sempre trabalhando nisso, mesmo sem cursos e sem nada. Ia lá um senhor instalar e dizia “faça assim ou faça assim”. Se tivéssemos algum problema só ligávamos e o senhor dizia onde tínhamos que ir e nós lá arranjávamos.

D – Então trabalhou lá desde os 10 até aos...

L – Até aos 28 anos. Fiz a minha comunhão solene, andava na doutrina e já lá andava a trabalhar. Estava lá... era um trabalho, mas...

D – E como é que se sentia nesse trabalho? Gostava desse trabalho?

L – Gostava, gostava doutora. Mas, como em todas as famílias, às vezes, há problemas... chegou a um ponto... Os meus tios uns com os outros iam lá, e a minha tia, como era muito complicada, se não se desse com algum dos meus tios e se me visse a falar com eles, berrava comigo. A minha avó fazia lá limpeza de manhã cedo e o que via comentava e começou a haver problemas. E depois também me saturei, tenho a minha C (nome da filha mais velha). Eu casei-me com 17 e tive a minha C com 21. Sou mãe dela, claro que sou, meu Deus do céu, andei com ela, fui eu que a tive mas, ao final do mês, vim trabalhar. A minha tia não podia passar sem mim, dizia ela. E, então, deixei a menina e, na hora de lhe dar o peito, era a minha mãe que me vinha trazer, em vez de ser eu a ir lá. Eu se dei banho à minha C em bebé duas ou três vezes foi muito. É assim, precisavam muito de mim e eu gostava e dedicava-me àquilo. A minha mãe ia-me ajudando, porque naquela altura ainda vivia em casa da minha mãe... mas quando o tempo foi passando comecei a ter mais noção que não estava a viver para a minha filha, nem para a minha família, estava a viver para o meu trabalho. Estavam a fazer de mim não uma empregada, mas uma escrava.

D – E qual é que foi o ponto em que decidiu que não queria trabalhar lá mais? Ou foi a sua tia que prescindiu do seu trabalho? Como é que foi?

L – Começaram a haver problemas de família, discussões com os irmãos da minha tia. Eu não podia falar com alguns dos meus tios, porque ela começava logo a berrar comigo... enfim... Os filhos começaram a crescer, queriam isto, queriam aquilo e ela dava, coisas que o meu tio não queria. Ela dizia: “Vou comprar e se o tio perguntar tu diz que foste tu que comparaste”, e eu fazia assim.

Depois chegava a casa e comentava com o meu marido os problemas que aconteciam lá na loja. Sei lá, às vezes, acho que foi Deus. Meus Deus. Era uma sobremesa da Romântica, havia das grandes e das pequeninas, naquela altura uma custava para aí um conto e meio, dois contos, então, eu sabia que aquilo vinha mais barato para os meus tios e depois os meus tios iam meter a percentagem deles, mas a minha tia não podia dar e dizia: “Vós pensais que a vida que é assim? Não é assim. Bem se vai o lucro de uma caixa delas, não é de uma só”. E o meu tio viu e perguntou de quem era aquele gelado e eu disse que era meu, que tinha comprado para quando me apetecesse, mas o meu marido disse-me: “Tu não faças isso Lurdes, sabes porquê? A tua tia tanto te está a fazer, o dinheiro não aparece na gaveta e há um dia que ele vai pensar assim, ela é empregada, ganha um salariozito... E o dinheiro não aparece na gaveta e, no final de tudo, tu é que vais pagar” e, no final, foi isso que aconteceu.

As pessoas bem sabem e tudo mais, mas naquela altura fiquei magoada e eu tinha que pegar em sacos de arroz com 20 Kg, de açúcar, com as caixas da fruta e depois, na gravidez da minha M (nome da filha mais nova) tinha três meses e queria descer e fui ao médico e ele disse: “Então Lurdinhas, isso como é que vai?”; “Ó senhor doutor, eu não sei, mas acho que a minha filha quer nascer”. E ele disse: “Ora, ora, ora, que ideia a tua!” e eu disse-lhe que já fui mãe e que sei o que isso é, ele mandou-me deitar e disse-me: “Sim senhor, a tua filha quer nascer. Tu tens que parar Lurdinhas”. E eu cheguei a casa e disse: “Ó tia é isto assim, assim, não posso pegar em coisas e fazer certos trabalhos”. E ela fez de conta, não quis saber e eu voltei a ir à consulta e ele disse-me: “Então já andas melhor?”, e eu disse: “Já falei com os meus patrões mas eles nada”. “Ai sim, então, vais para baixa e vais levar um recadinho para o teu médico da caixa”, disse ele.

Cheguei lá, entreguei a baixa e ela disse: “Vai entregar isso ao teu tio”. E eu disse: “Não posso, vou ter que ir mesmo para o repouso”. E ele disse que não era com ele, que era com a minha tia, então, eu perguntei: “Mas vocês estão a brincar comigo ou que estão a fazer?”.

O meu marido disse que estava farto daquilo e que se não tratasse eu, tratava ele, mas eu disse-lhe que resolvia. As pessoas vinham ter comigo e diziam: “Lurdes, tu não merecias o que a tua tia faz e diz de ti. Mas havia também outros problemas com os meus primos, que andavam numa escola privada, tinham muitas negativas e, às vezes, ela estava 80 períodos sempre ali a cair e resolvia o problema, para o meu tio não saber, mas, às vezes, esquecia-se de pôr o contador em zero e, uma vez, o meu tio viu e perguntou quem tinha sido e ela ouvia e perguntava: “Então não sabes, foi aquele senhor” e eu dizia que como não foi comigo não sabia. O contabilista ia à gaveta e não tinha dinheiro nenhum e gastos de contas de telefone e outras coisas, que a minha tia escondia do meu tio. Acabou por cair tudo sobre mim, insinuações...E eu fiquei mesmo fechada e eu digo à minha M: “Tu chegaste para dar uma volta na minha vida!”. Veio fazer-me ver as coisas de outra maneira, cair na realidade...

D – Mas despediu-se, Lurdes?

Eu falei com a minha tia, disse que tinha a menina e, infelizmente, apareceu um problema de cancro ao meu pai, a minha mãe vai perder muitos dias e eu, quando precisar, não vou trazer a minha filha para ficar aí para um canto. Eu disse que queria o fundo de desemprego: “Acho que deixei de ser sobrinha, já não sou há muito, nem empregada, mas sim uma escrava”. “Estás nos teus direitos, tu é que sabes”, disse ela.

D – Chegou a estar desempregada algum tempo?

L – Sim, doutora. Aquele tempo ainda não pertencia. Estive aquele tempo de parto e depois a minha filha precisou de fazer fisioterapia, de estar muito tempo naquela posição e ficava assim com o pescocinho e o médico aconselhou a fazer fisioterapia, disse que uma sessão equivalia a trinta dias, que era capaz de chegar, mas não, a menina andou assim durante cerca de meio ano. Eu depois da baixa é que fui para o desemprego: “Ó Lurdinhas, se precisas, precisas”. Depois fui chamada para fazer o curso.

D – Como é que foi? Ligaram-lhe?

L – Mandaram uma carta para eu me apresentar em x dia, a tantas horas. Foi quando abriram estes cursos, havia três cursos à escolha, um de electricista, um de geriatria e um de acção educativa. Naquela altura não nos mexiam no desemprego e estava suposto vir a bolsa com 60 euros a mais, mas, depois, quando começou o curso, vimos que não, ficávamos com o fundo de desemprego só. Ficávamos com o subsídio de alimentação, subsídio de transporte e acolhimento dos filhos. Depois fui e pus a minha menina no infantário. A C já não precisou, já era grandinha e ficou com a minha mãe. A M meti no infantário.

D – Como é que lhe descreveram o curso? Já conhecia este tipo de curso?

L – Disseram-me que iam abrir uns cursos para quem tinha a 4.^a classe, porque era muito difícil alguém nos dar emprego com aqueles estudos. E realmente não, porque já tinha tentado preencher uma ficha para o “Modelo” e a menina perguntou-me qual era a escolaridade e quando lhe disse que era a 4.^a classe disse logo que não valia a pena preencher, porque eles não iam querer. Então, para termos mais oportunidades de trabalho, mais conhecimentos e mais formação, perguntaram-me se estava interessada, que não era obrigada, mas que era uma coisa muito boa. Disse logo que sim, que era muito bom. Então fomos e, regra geral, são para o 6º e, depois, o nono, mas o nosso não, é B2+B3, então é logo do quarto para o 9º, durante ano e meio, temos as disciplinas normais: Cidadania, Português, Matemática, Informática... E depois o que pertence ao curso, porque além do nono ano ficamos com um curso específico de auxiliar de acção educativa.

D – Quando ela lhe falou do curso, decidiu logo que o ia fazer ou hesitou? Ponderou bem?

L – Na altura disse que ia pensar em casa, vou falar e ela disse-me que, se quisesse, viesse falar com ela no dia seguinte, porque estava lá todo o dia e dissesse que queria falar com a Dr.^a A e vamos decidir. Então vim para casa, falei com o meu marido e com os meus pais e eles ficaram contentes e disseram que não pode ser melhor: “Olha vai, é o que te faz melhor”. As pessoas diziam-me: “És tão novinha, não te arrependes de nada que fizeste?” e eu dizia que não, se voltasse tudo

para trás não me arrependo de nada que fiz. “Tão nova, nem gozaste!” Gozei, gozei depois, estive 4 anos a gozar. O meu pai é moderno mas, quando mexe com as filhas, era um problema. Para começar a namorar foi um castigo, nem podia ir a uma festa de anos e o meu marido disse: “vamos casar que assim....” Então casámos, estivemos um tempo, quatro anos sem ter filhos e, depois, optámos por ter. Gostei dos tempos que passámos, houve fins de semanas em que saíamos de casa e eram duas ou três da manhã, os dois, e nem toda a gente, se for preciso, pode dizer a mesma coisa

Eu fazia tudo de novo, só me arrependia de não ter seguido os estudos. Porque como tinha poucos estudos, havia coisas que via e que não percebia e sentia, nesse momento, a falta que tinha dos estudos... Por vezes pensava que gozavam comigo e que faziam pouco de mim...

D – Mas sentia que gozavam consigo ou faziam pouco de si devido aos seus estudos?

L – É assim, às vezes, havia coisas que me diziam ou perguntavam e eu não sabia. Às vezes, dizia o que está a dizer e sentia-me um bocadinho mal... E, às vezes, dizia e então é isso...e interiormente a gente ia mal.

D – E a sua família e o seu marido apoiaram-na nesta decisão que tomou? O que eles lhe diziam?

L – Sim, mas nos primeiros dias foi um bocado esquisito, porque foram vinte anos, mais ou menos, sem ir à escola. Foram vinte anos, sair da escola e voltar... E depois somos adultos e é mais complicado voltar...

D – E como é que foi? Lembra-se do primeiro dia?

L – No primeiro dia era tudo novo, punha-me a olhar para as pessoas, para a turma... Meu Deus que coisa tão diferente... quando chegamos lá ao Centro... Quando cheguei a casa disse que não ia conseguir, que já não me lembrava de nada... e o meu marido disse para não pensar assim, que eles estavam lá para me ensinar. E eu lá continuei... O meu marido disse que não me deixava desistir.

E as coisas foram avançando e até comecei a achar graça. Quando cheguei a Matemática é que me lembrei como fazia na primária, a tabuada sabia, as contas de dividir não sabia como pegar. Houve um dia em que eu me parti de riso e disse: “Ó doutora parece que estava na escola primária, era assim que me ensinavam a fazer as contas e eu não sabia”. Até aí estava habituada a fazer as contas com a máquina de calcular... E eu agora digo-lhe: “Ó doutora, lembra-se quando me ensinava a fazer as contas de dividir?”

Eu estava pelo fundo de desemprego e, em Setembro, terminou e eu fiquei só com 60 euros. Eu sou mãe de família, tenho as minhas filhas, estou a pagar a casa ao banco e é só meu marido a trabalhar e olha, vou deixar. Falei com o meu marido e ele disse: “Não, não sais, tu vais até ao fim, ou queres depois começar outro de novo, queres ser doméstica?”. Não, isso não quero. Havia quem me dissesse para ficar em casa e para tomar conta de uma criança ou duas, olhas pelas tuas e eu disse – “credo, não!”.

Uma pessoa em casa vive muito as coisas, uma coisinhas de nada é ai meus Deus, é um monstro na nossa cabeça e então eu, não. Uma pessoa sai de casa, conversa, chega a casa bem mais leve, enfrenta-se as coisas com outra facilidade... Totalmente diferente.

D – E essas dificuldades que sentiu, acha que era só a Lurdes, ou os outros também sentiam?

Como é que via os outros?

L – Os outros também sentiam. E talvez por ver que os outros também sentiam o mesmo, andámos ali um tempo e nós incentivamo-nos uns aos outros. Nós não sabíamos se íamos reprovar e que íamos passar um ano e meio e vínhamos outra vez para o zero, como estávamos. Mas os professores diziam: “Não, vocês vão ver, e perguntem as vezes que forem precisas até perceber. Nós estamos aqui para isso, sabemos que vocês não são adolescentes, são pessoas que têm uma vida sobre as costas, é diferente”. E, então, incentivavam-nos muito. É que nós conversávamos entre nós e dizíamos, vou deixar e todos estavam nessa coisa eu estava com diferença de vinte anos e era nova, mas havia pessoas mais velhas, com 50 anos... Tivemos um homem na turma. Agora no fim éramos nove mulheres e um homem, ele manteve-se ali. Quando íamos de férias e ele dizia: “Se não nos voltarmos a ver, boa sorte para vocês” e nós dizíamos: “Não, não, o senhor Carlos é que tem que vir, nós estamos. Ai de si se não está aqui no dia 1 de Setembro” e pronto e ele lá estava. E ele manteve-se lá. Puxávamos uns pelos outros...

A primeira semana achei muito complicada e esquisita, porque quando estávamos com a psicóloga ela entregava-nos umas folhas para falarmos da nossa vida. E havia pessoas com problemas e íamos convivendo e pessoas que, só de contar, eu choro, que me chocavam... Mexia comigo... E quando tive que passar para o papel aquilo que mais nos marcou... foi complicado... Já não tenho avós, mas aquele que mais me marcou foi aquele de quem eu falei e, quando fui passar aquilo para o papel, meu Deus. E depois víamos os outros e éramos todos, uns com os outros, uma pessoa pode até estar a sofrer por dentro e não mostrar, mas eu não consigo. Posso não querer, mas sou obrigada a chorar.

D – Mas estava a pensar que fosse assim quando lhe falaram do curso, pensou que ia ser como a escola? Achava que ia ser como?

L – Disseram que íamos ter sempre professores mas, quando somos crianças, enfrentamos as coisas de outra maneira, mas acabamos por conseguir fazer, mas ao primeiro impacto era muito complicado. Eles explicaram que íamos ter disciplinas, que não íamos ser submetidos a testes, nem nada disso, porque não podia ser... Disseram que íamos aprender, mas também os íamos ensinar, diziam, no fundo, que não nos iam dar valores só pelos testes que fazíamos, mas também pela nossa vida, é diferente...

D – Mas sentiu que eram valorizados esses saberes que já tinha adquirido na sua vida de trabalho e com a família?

L – Sim, há coisas que são importantes.

D – E os formadores falavam nisso quando queriam começar um assunto novo? Perguntavam o que vocês já sabiam sobre esse assunto?

L – Em Matemática e nessas disciplinas assim não perguntavam. Mas nas disciplinas específicas do curso, perguntavam. Nós aprendemos tudo, desde o nascimento de um bebé, ou desde ainda dentro da barriga, aprendemos como lidar com eles, o que sentem, o que não sentem e as coisas que os professores diziam que para vocês não é novidade... E então, nessas alturas, nós falávamos da nossa experiência, porque já tínhamos passado por essas coisas. Nós também dizíamos, aos tantos

meses acontece isto, depois acontece isto, porque nós sentimos. E aí nós achávamos que já era importante, porque já sabíamos. Íamos dizendo e, depois, os professores diziam: “Eu estou a dar isto mas eu não percebo nada” e nós dizíamos: “Sim, é assim, e é normal, não é normal”.

D – E como é que foi isso de voltar à escola, os horários, os intervalos, os colegas?

L – Achámos engraçado. Os horários já estávamos habituados no trabalho, mas era engraçado ao fim de estarmos lá dentro 90 minutos, víamos cá fora 10 minutos, depois voltávamos para dentro. Achávamos engraçado, depois juntávamo-nos todos, grande parte é tudo adultos, embora nós tivéssemos sido a primeira turma a entrar lá de adultos. Depois, passada uma semana, entrou uma, depois de um mês entrou outra. Nós, quando chegámos lá ao centro, era só juventude e diziam: “Ui cotas por aqui?”, e eu pensava - nós andamos aqui para isto, para sermos chamados de cotas. Até que agora, que o tempo foi passando, e eles faziam de conta, já falavam para nós e, todos contentes e satisfeitos diziam às professoras: “Vocês têm uns alunos 5 estrelas, eles no início parecia que vinham tolhidinhos e agora...” é claro, tem que ser, é como nós agora, estamos lá e vemos os dos outros cursos e dizemos: “Ai coitados! Olha para aquela gente, parece que estão todos assustadinhos!”. É normal e nós também vemos a nossa cara quando viemos para cá, no fundo é assim mesmo.

D – E teve que alterar o seu dia-a-dia, as suas rotinas? Teve que reorganizar a sua vida?

L – Não, porque a minha vida era igual quando trabalhava. Qualquer pessoa quando se levanta, deixa uma máquina de roupa a lavar, quando chega ao almoço estende e eu já faço ao contrário, já ponho à noite, para de manhã, antes de ir para o trabalho, deixar estendida, porque eu só vinha ao final da tarde, nunca vinha a casa. Tinha que levantar as minhas meninas, mandar para escola a M, mandar para o infantário e, de resto, ia, almoçava lá, de resto estava habituada a não vir a casa almoçar... Acho que não.

D – E em termos de trabalho ou estudo, tinha tempo para fazer isso?

L – Sim, porque nos nossos Curso EFA não é permitido trazer trabalhos para casa, era mais para quando diziam vamos dar isto ou dar aquilo e nós líamos em casa ou fazíamos algum exercício. Nunca era muita coisa. Eles queriam que fizéssemos tudo lá. Sabiam que tínhamos a nossa vida de casa para fazer, os estudos ficavam lá e eles bem sabiam.

D – Em relação a preocupações consigo própria, com a sua imagem e aparência, sentiu alguma mudança quando começou a frequentar o curso?

L – Muitas, muitas. Que não era só eu. No fundo era isso. Às vezes o meu marido dizia: “Ó Lurdes, eu não gosto de te ver assim” eu era capaz de não ver vaidade em mim... Se tinha o cabelo oleoso era capaz de fazer um rabo e ia com o rabinho esticado, coisa que ele não suportava ... Ele dizia-me: “Parece impossível, tu estás com tantas pessoas durante a semana”, estavam lá os vendedores. E eu andava a limpar era com lixívia e como estragava a roupa melhor com lixívia eu tentava não levar. Ele dizia-me: “Para que levas essa roupa, não gosto de te ver com isso!”. O meu marido gostava que eu me arranjasse, que eu me preocupasse comigo, às vezes dizia assim: “Precisamos de ir assinar papelada por causa da casa” e eu perguntava: “A que horas vens?”, “Venho às três”. “Então eu estou

aqui e ele dizia-me: “Vens mais cedo, passas uma chuva e vestes outra roupa, senão não vais, que eu não te quero ver assim”. Era tudo pessoas já de idade, gente da aldeia e eu... E mesmo os professores, com o passar do tempo, diziam que viam que nós tínhamos vaidade nas coisas, viam realmente e também nisso eu notei. Eu pensava assim vou descarregar uma carrinha, vou ficar toda suja, não levo esta roupa vou levar esta que é mais velha.

D – E o que é que mudou depois?

L – Era totalmente diferente. A higiene era diária, o que era normal, mas tinha mais vaidade. Hoje pegava numa roupa, mas amanhã já pegava noutra, com outros tons, já pegava num fiinho a condizer com a roupa que levava, usava tacão alto, o que antes era muito difícil, porque estava muito tempo de pé... Agora ando sempre de tacão alto. Era muito diferente...

D – Acha que se passava o mesmo com os seus colegas?

L – Sim, também acontecia com outros colegas, se bem que alguns já passaram mais vividas, já passaram por outras coisas. Sou uma pessoa que se apega muito às pessoas e, quando os formadores diziam que era a última aula, eu chorava sempre, eu sou assim.

D – Como é a relação com os formadores?

L – É muito boa! Dizíamos entre nós: “Parece que foram escolhidas a dedo para nós”. Sempre dissemos isso e as outras turmas diziam: “Esta é boa, aquela não”, ou então nós também somos pessoas que nos damos a eles, sei lá. Há pessoas que batem pé e, às vezes, fazem turmas EFA e admite-se, ter a idade que têm, ver que não sabem, têm que respeitar quem sabe. Não gostavam que os ensinassem: “Ó, vem-me para aqui ensinar...”, mas nós não, queríamos sempre aprender mais, queríamos saber mais e acho que, para nós, foram muito bons.

D – E como é que era a sua relação com os colegas?

L – Era boa muito boa. Adaptei-me muito bem a eles. Pode não ser comigo, mas eu estou a ver duas pessoas que são amigas e que, porque este disse aquilo, aquela disse aquilo, eu não gosto e sou com uma, como sou com a outra: “Eu acho impossível que tenha dito isso para ti, mas se disse vamos desculpar, pode a vida, às vezes, não estar muito boa, não repares nisso!” e estou com a outra e digo: “Sabes que ela que anda triste, não havias de ter dito”. Pronto não gosto, não gosto de ver. Eu depois começava a ver que, como dizia que sim a tudo, eu também dizia: “Calma, isso não é só para mim. Esperem aí, também não preciso de esmolas de ninguém, nem de nada de ninguém, só que se não é para todos, não é para ninguém!” e as minhas colegas diziam: “Assim está bem, assim já estou a gostar de te ouvir, porque tu és, tu abajas-te sempre às pessoas e não pode ser” e umas das pessoas que me faz ver isso muito é a M, por aquilo que ela passou, por ter lidado com muitas pessoas e saber, é diferente a M sabe, às vezes, fala coisas que nós não sabemos. Tentava dar-me bem com todos e fazer com que todos se dessem bem.

D – Fez amigos no curso?

L – Sim, fiz muitos amigos.

D – Daqueles que ficam para a vida ou acha que é assim, circunstancial?

L – Para a vida. Já chegámos a marcar jantares. No caso da M, que tem o marido fora, vem uma vez por mês, chegámos a jantar juntos. Ela vem cá a minha casa, ela quer que eu vá a casa dela, que estejam os nossos meninos. É uma grande amiga que, quando tem que me dizer alguma coisa, assim mais áspera, disse-me: “É para tu aprenderes e está dita. Sabes que sou tua amiga, mas não gosto dessas coisas que tu dizes, tu não podes ser assim, tens que reagir, tens que fazer!”. Vamos iniciar outro curso, dar seguimento ao que estamos a fazer, para o 12º, e eu, às vezes: “Ai, ó N, eu acho que vai ser difícil, tu não achas?”; “O que é que foi, estás mal, já vais dar para trás?”; “Não, N!”. “Então segue e não te aflijas, não te preocupes”. E da M também gosto muito, acho que eu, no fundo, gosto deles todos, mas aqueles que mais me... Temos lá a M que é uma conselheira, a M é uma mãe que temos lá, é engraçado e ela dizia-me: “Ó Lurdes, eu vi-te pequenina!”, andou com a minha mãe na escola, é da idade da minha mãe. No início perguntou-me: “Tu não és a filha da A?” e eu disse assim: “Sou!”. “Olha, eu vi-te bebé e estou-te a ver agora depois de mulherzinha”. E, às vezes, diz-me: “Tu não podes ser assim, tens que ser forte, não podes chorar!”. Temos que ver que amanhã é outro dia e, mesmo este problema que apareceu ao meu pai, do cancro nos intestinos, o meu pai tirou, precisou de quimioterapia e elas, às vezes, olhavam para mim e, às vezes, até ia assim com os olhinhos inchados e elas diziam: “Ó Lurdes, como é? Tu vais ver! Há muitas pessoas que vão e o que é que o médico vos disse?”. O meu pai foi no início, embora vá à quimioterapia e precisar de tirar, o meu pai não é daquelas pessoas que tem x tempo de vida. Controlada, é uma pessoa que... Já passaram 3 anos, dias melhores e dias piores mas, se a doutora o vir, diz que ele não tem problema nenhum desses.

Fazem anos, vamos almoçar e os meus pais estão sempre convidados, no fundo eles fazem sempre, os meus pais, o meu marido, a minha irmã, vamos todos. Depois começamos a trocar os telemóveis: “Olha dá-me o número da tua irmã, que eu quero falar com ela?!”. Pronto, começamos a conhecer e falam e como é que está e dão muita força à minha mãe e ao meu pai para vencer isto... E, graças a Deus, damo-nos bem e deixa-me pena aquelas que não vão, mas não vamos perder os contactos e que, de vez em quando, nos vamos encontrar e foi muito bonito. Eu gostei muito, por acaso gostei.

D – E a relação com a instituição? Como era?

L – É assim, eles são pessoas muito exigentes. Exigem de nós mas, quando, às vezes, era o contrário, eles acham que têm calma e assim... Mas, para eles, tal como para nós, também foi diferente, eles pensavam que davam ordens e que estava tudo bem, eram adolescentes que lá estavam, mas não! Eram homenzinhos e mulherzinhas que bateram o pé e ficaram. Chegámos a recolher assinaturas quando abriu a cantina, porque serviam muito mal, aquilo era horrível e chegámos a fazer greve e não íamos lá almoçar. Então eles disseram: “Vamos falar e isto melhora e assim”, porque, para eles, eles não queriam assim saber. Mas, de resto, são pessoas simpáticas e ajudavam-nos. Nós fazíamos muitos trabalhos manuais e precisávamos de muita coisa. Era só chegarmos lá à secretaria e dizermos: “Dona F é para dizer que do curso de acompanhante de crianças está aqui uma aluna, que queria falar”. E ela dizia: “Eu vou já”. “Dona F, preciso disto ou disto”, chamavam o empregado, ele lá vinha. Havia coisas que eles, às vezes, não tinham, que o meu marido tinha facilidade na fábrica de arranjar, tecidos e essas coisas assim e, quando precisavam de

alguma coisa, arranjavam e, no fim, diziam muito obrigada, era assim uma maneira, no fundo, de ajudar uns aos outros, mas trabalha-se bem com eles. É assim, ao primeiro impacto parece que não, mesmo com a dona F é uma pessoa muito boa mas, ao primeiro impacto, não convence ninguém. Temos um problema, precisamos, não há melhor, ela é, por acaso é. No início eram capazes de passar e nem falar, nem bom dia nem boa tarde, mais até o director, e agora ele passa e já é ele que diz boa tarde, vai às portas a ver o que é que nós estamos a fazer

D – E como foi trabalhar com os “Temas de Vida”?

L – Achei graça! Temos muitos para escolher e depois vamos a votos. Durante o curso dá para fazer três ou quatro temas de vida. Os que forem mais votados são os que fazemos. O nosso primeiro foi Jogos Tradicionais, que gostámos muito. Tivemos lá infantários com várias crianças, fizemos vários jogos da nossa infância, construímos com coisas...

D – Foi o vosso primeiro contacto com um prática...

L – Sim, foi bonito! Gostamos muito! Foi uma coisa que eu e os meus colegas nunca tínhamos feito. E gostamos muito, acho muito bonito. Acho que quando começamos a trabalhar essas partes, que ainda nos incentivou mais a continuar... porque passava-se muito rápido, não era estar ali 90 minutos sobre Matemática e Português... Palavras que nós nem sabíamos, o que será que quer dizer. Trabalhos Manuais era muito importante! Estávamos sempre mortos para que chegasse aquelas aulas, eram menos sujeitas, já se podia conversar uns com os outros. Regra geral eram mesas com quatro ou cinco, achei muito bonito fazer coisas que nunca tinha feito. Realmente eu olhava para aquilo e imaginava, como será que aquilo é feito? E depois nós, no final, víamos que não era assim tão difícil como a nossa cabeça fazia... pronto gostamos muito.

D – Acha que esta experiência influenciou a forma como se vê a si própria? Acha que se vê de uma maneira diferente do que se via antes de fazer o curso?

L – Acho que agora já sei resolver melhor qualquer problema que me surja. Por exemplo, recebia uma carta para a Câmara, ou daqui ou de acolá e agora, o que é que eu faço com a carta? E agora onde é que eu tenho que ir? E vou lá e não está lá. Não! Agora chego lá, digo bom dia, boa tarde e digo: “olhe, por favor, eu tenho isto, assim assim, tem que me esclarecer, não estou a entender”. Pronto, é diferente, acho que já me sei pronunciar assim um bocadinho melhor...nós estávamos muito da aldeia.

D – Acha que tem mais confiança?

L – Acho que tenho mais confiança, sim. Por exemplo, outra coisa que eu não conseguia, dizia que tirava e adia, tirei a carta de condução, também não sou uma condutora por aí fora, mas, se precisar, já pego no carro e já vou, mas tenho medo, não é a mim, é aos outros. Mas consegui, tirei a carta. E acho que é diferente, que já sei fazer melhor as coisas, sei lá, tratar de qualquer coisa melhor.

D – E o valor que dá actualmente à escola? Acha que é igual ou diferente ao que dava antes da sua experiência, por exemplo em relação às suas filhas?

L – Eu dava valor à escola, embora que eu achava e, no fundo, eu acho e continuo com a mesma impressão. Antigamente a escola era diferente, era mais rígida. Era aquilo que estava ali e era aquilo que se cumpria e agora não, mesmo os próprios professores, mesmo com a minha filha, ela chegou um dia muito triste e disse-me: “Ó mãe, tirei uma negativa”. “Tiraste negativa?”. “Tirei, mãe a História”. “Tu queres ver que nunca tiraste nenhuma e agora, que começaste com isto, ainda me vais tirar uma negativa?”. “Não mãe, a professora disse para eu não ligar muito a este teste, porque ela vai ter em conta o comportamento”. E eu acho que a professora dizer isso à menina a desincentivou de ela estudar e ela pensa: “Se o comportamento também conta, porque é que eu me vou matar aqui a estudar? Se souber sei, se não souber que se lixe!”. Para nós, bem sabemos que é completamente diferente, uma pessoa se esforça e os professores também. Porque é assim, mais dez que já saíram, os professores que nós tivemos, eles próprios, diziam “fiquem com isso dentro de vocês, isso é importante, para vocês se desenrascarem, para vocês enfrentarem a vida” e ajudavam-nos, “venham por aqui, que vocês vão ver que vai ser mais fácil”.

D – E quais são agora as suas expectativas futuras, pessoais e profissionais? O que quer fazer? Qual vai ser o próximo passo?

L – Agora vou continuar os estudos. Já que recomecei, custou um bocadinho, porque já não lembrava, mas já que estou no ritmo e já estou com as coisas muito mais frescas, porque é assim, uma cabeça, não puxava por ela e não precisava de lembrar português nem matemática, mas agora, como puxei, acho que é importante. E, às vezes, olho e digo assim: “Olha o que eu sei, eu achava que isto não tinha assim valor e afinal tem e as pessoas que estão comigo...” Tenho uma pessoa que estava na França e agora está cá e veio, mais ou menos há 15 dias, comprou um apartamento na (nome da localidade) e agora está lá. Ela, quando me viu, pôs-se um bocadinho a conversar comigo e disse-me: “Ó Lurdes, eu vou-te dizer uma coisa, tu não és a mesma que eras”. E eu disse: “Não?! Porquê?”. “Estás diferente rapariga. Quem te viu...aquela coisinha”, pronto eu estava a chegar da escola, vinha toda arranjada... “estás a conversar e não estás saturada de conversar, tu tens sempre resposta, estás sempre e antes para tu falares era um castigo, primeiro ouvias, ouvias, ouvias, não era nada contigo e agora estás, conversas, sabes conversar?”. Eu também sinto isso em mim, mas até fico feliz que as pessoas que estão de fora também verem isso, que, às vezes, uma pessoa pensa e não está a pensar certo. Olha que realmente, e eu fiquei contente, claro que fiquei!

D – E também se sente mais à-vontade quando está a falar com os outros...

L – Sim, sim. Às vezes, diziam-me coisas e eu ficava assim: “Às tantas é!”, porque eu não sabia, e agora comecei e já digo: “Isso é verdade, como já não é”, é assim já troco ... às vezes, estavam a dizer uma coisa que não era e eu pronto, sei lá e agora não, já estou mais à vontade com as coisas, é diferente. Não dava a minha opinião, porque não percebia o que diziam, agora não é assim, já dou a minha opinião, se concordo ou não, e digo o porquê.

D – Vai agora mais fazer mais um curso EFA?

L – Sim. É na mesma um curso EFA, do 9.º para o 12.º. Este curso é de auxiliar de acção educativa, lá é de técnica de acção educativa. Fico com o 12.º. Gosto muito de lidar com as crianças e não quer dizer que seja só num infantário, pode ser numa escola, num ATL. As crianças são das pessoas que mais precisam de nós e acho que devemos ter formação para saber lidar com elas.

D – Quanto tempo é que vai durar esse curso?

L – Ano e meio.

D – E depois desse ano e meio, está a pensar reingressar no mercado de trabalho? Voltar a trabalhar. E como é que antecipa isso, já pensou?

L – Sim. Já aprendemos a fazer currículos, cartas de apresentação e, quando o curso estiver prestes a acabar, vou mandando currículos. Porque a qualquer momento, depois posso-me ir inscrever à Câmara porque tenho o 12.º e, na Câmara, abrem muitos concursos para infantários, já me posso inscrever, mando o currículo e assim. Pode ser que haja alguma oportunidade. Caso não consiga entrar nessa área, já tenho a escolaridade para trabalhar noutro trabalho qualquer, que até aqui não podia, porque não tinha essa escolaridade. Eles não me queriam porque não tinha escolaridade.

D – Chegou a falar-me na possibilidade de abrir um infantário ou uma creche por aqui. Já pôs essa ideia de parte?

L – Eu tinha essa ideia dentro de mim, porque até tinha um terreno cedido pelos meus sogros para isso. Podia pedir uma parte do dinheiro a fundo perdido, mas uma casa construída de novo é muito complicado, é uma obra muito cara e os tempos estão difíceis. Se fosse tomar conta de outra ou reconstruir uma casa...No tempo em que estamos, isso é muito complicado!

P – Fica um bocadinho em stand-bye...

L - Sim, eu daí já parei um bocadinho... Isto não está muito bom. A fábrica onde trabalha o meu marido, provavelmente, vai fechar depois das férias e temos que pensar bem nas coisas... e o meu marido diz que, se a fábrica fechar, terá que ir para qualquer lado, porque temos a casa para pagar...E temos que pensar... Temos a nossa filha e não vamos perder a nossa casa.

D – Diga-me quais foram as mais valias, o que ganhou, o que a frequência deste curso, que está agora a acabar, lhe trouxe de novo à sua vida?

L - Várias. O curso, em si, já é uma mais-valia para nós. Acho que vejo as coisas de outra maneira, não sei, é diferente, há coisas que nem sei explicar, que me tornei uma pessoa diferente, aprendi a ser mais mulher. Às vezes, as coisas, dava muita importância a coisas que não tinham importância nenhuma. Eu como trabalhava sozinha...se calhava de ir a qualquer lado com ele, colegas que o cumprimentavam com dois beijos, eu ficava, ai meus Deus, que ciúmes que eu tinha. E ele dizia-me: “Ó Lurdes, tu não podes ser assim, quem dera que isto dê uma volta, porque tu vais estar a lidar com homens, vais estar a trabalhar com homens e vais ver que não tem nada a ver, é diferente”. E depois as minhas filhas, acho que as comecei a entender melhor, a resolver não aos berros e à sapatada, sei lá, diferente. Sou muito apegada aos meus pais e à minha família, sempre dei muito valor aos

meus pais e, agora, com o ir para a escola, ter um jantar de final de curso e ter os meus pais a ficarem-me com as meninas e, às vezes, dar o jantar ao meu marido ou às meninas e as colegas não. E comecei a entender melhor as coisas, coisas que eu interpretava como mal, afinal eu é que era maluca, via mal em tudo e, afinal, não é nada assim e penso: “Olha, realmente, eu estava para aqui no meio de tanta gente”, totalmente diferente, como é que as pessoas, a aldeia é muito... “Vou aqui, vou acolá, o que é que pensarão? O que vão dizer?”, e não pode ser, assim não se pode viver. O meu marido foi trabalhar desde cedo, também só tem a quarta classe e incentiva-me a mim e agora já diz que vai: “Porque tu, se saíres de encarregado e fores para outra fábrica...” e ele realmente diz: “Eu vou pensar nisso”.

D – O seu marido também nota essas diferenças?

L – Sim, nota e gosta! Diz ele, tanta vez disse, só tinha o triste domingo, eu não saía para nada, a minha mãe é que me comprava tudo eu não era capaz de me meter dentro de um autocarro sozinha e tinha medo que o autocarro não parasse para eu sair, se isso tinha lógica?! Eu como estava doutora, eu dizia: “Oxalá que um dia, quando a minha menina for à escola, não seja como eu. (...) Vinha um papel do passeio para assinar e eu dizia: “Não, a menina não vai” e o meu marido dizia para ir e eu lá assinava: “Queres que a menina seja tolhidinha como tu?”

D – E o que é que sonha para elas quando as imagina mais velhas? O que é que gostava que lhes acontecesse?

L – Ai doutora, às vezes falamos, adorava que as minhas filhas se formassem. Gostava de as ver formadinhas, de as ver com aquelas roupas, aquelas capas que eu adoro! Dizer o que gostávamos que elas fossem, acho que é injusto com elas, porque elas um dia podem dizer: “A minha mãe gostava que eu fosse isto” e depois não conseguem e dizerem “Perdi este tempo todo!”. Eu ajudo-as em tudo o que elas precisarem e faço tudo por elas, mas gostava que elas fossem para a universidade, que elas se formassem e que elas fossem alguém. E, às vezes, à minha C, quando a via mais desanimada dizia: “Tu queres ser como a mãe? Queres ir trabalhar com 10 anos? Querias não perceber certas coisas? Ver o telemóvel, como é que isso funciona, onde é que eu agora vou carregar? Ó filha, estuda, estuda muito, não te guies por aquilo que as professoras dizem, as boas notas nos testes não é que conta, porque conta filha, eles dizem isso. Se tu nunca puxares por ti, um dia vais sentir dificuldades e vais ficar para trás e depois vais ir para os campos trabalhar. É isso que tu queres filha? Eu faço tudo por ti”. Eu ajudo e incentivo e, quando há qualquer passeio, já vai, ela sempre foi, temos que as fazer às coisas, da maneira que o mundo está!

D – Para terminar, o que é que diria a uma pessoa que estivesse agora para entrar para um curso EFA, que não soubesse muito bem o que fazer, que estivesse insegura?

L – Diria para ela não olhar para trás. Para seguir. Dizia e digo, porque até temos um caso de uma colega, a M, que está agora a fazer estágio: “Continua o 12º, é diferente, anda com nós, nós ajudamo-nos uns aos outros. Podemos não sair assim finas de saber as coisas, tanto como um aluno, mas temos outras luzes das coisas, que não tem nada a ver”. Não, eu digo a toda a gente. A minha mãe tem a 6ª classe, mas só lhe deram a 4ª classe, porque não havia qualquer registo e estou a

incentivá-la a estudar e, também, ao meu pai. Se pudermos, durante o dia, vão, mas se forem duas horas à noite também vão. E aconselho toda a gente, vão, que nós só vamos lá para aprender.

Anexo 2.2 – Vera

D – Em primeiro lugar pedia à Vera para me falar sobre a sua infância. Quais são as memórias que tem da sua infância? A coisa mais antiga de que se lembra?

V – As coisas que mais me marcaram foi o acidente do meu pai, lembro-me de estar a comer sardinhas à lareira. Lembro-me de trabalhar muito nova, tinha 9 anos. Não me lembro de muita coisa.

D – Mas quando era mesmo pequenina, tinha irmãos... lembra-se disso?

V – Não.

D – Então a partir de que altura é que começa a ter memórias? Quando andava na escola, já se lembra disso? Com que idade foi para a escola?

V – Com 5 anos.

D – E então, do que se lembra dessa altura? Do primeiro dia de aulas, lembra-se?

V – Não, não me lembro.

D – Mas lembra-se de andar na escola, da professora...

V – Sim, lembro-me da professora, de alguns colegas, mas do que lá fazia eu não me lembro. As contas que lá fazia, não me lembro de nada. Já não me lembro mesmo. Esqueci muito isso.

D – Mas lembra-se das pessoas e de brincar? Do que se lembra?

V – Alguns colegas por quem passo, lembro-me que andaram comigo na escola primária. As brincadeiras eram só saltar à corda no recreio.

D – E gostava da sua professora?

V – Gostava muito da professora.

D – E gostava de andar na escola?

V – Eu gostava de andar na escola, porque em casa, infelizmente, a minha mãe punha-me a trabalhar, ou no atelier a bordar para ganhar dinheiro. Tinha que fazer o comer, não podia ir brincar. Fugia para ir brincar e ela estava a chamar por mim logo...

D – E o que é que fazia em casa, em que é que ajudava a trabalhar?

V – Ajudava a arrumar a fábrica, e preparava-lhes a sopa, descascar batatas, essas coisas que não tivesse grande perigo, mas de resto eram eles, eram os grandes, que eu não sabia. Essas coisas...

D – E quanto tempo é que andou na escola?

V – Quatro anos e passei todos os anos.

D – E tinha bom aproveitamento? Lembra-se? Tinha facilidades em fazer as coisas?

V – Tinha e era para continuar, porque o meu padrinho, que é meu irmão, queria me pagar os estudos, tudo o que fosse preciso, para a minha mãe deixar, mas a minha mãe não deixou...

D – A sua mãe não quis que continuasse os estudos?

V – Depois, quando tinha 12/13 anos, fui ter com a minha professora da primária, e disse-lhe que queria continuar os estudos. Pedi-lhe para me matricular, como é que se fazia para continuar a escola. Andei a fazer alguma coisa para poder a ir, mas a minha mãe não deixou. Acabei por desistir. Não estive para me chatear mais...

D – E o que lhe dizia a sua mãe para não a deixar ir?

V – Dizia que tinha muito medo, porque naquela altura havia muitos acidentes de autocarro, os condutores passavam por cima dos meninos ao sair das portas, eles corriam muito. Caíam, partiam um pé, partiam os braços, fechava a porta e as crianças não tinham passado. E dizia que era por isso que não me deixava ir... E fui a única que passou...

D – Foi a única que passou?

V – Sim. Dos oito irmãos que tenho, fui a única que passei de ano sempre. Eles reprovaram todos.

D – Mas os seus irmãos prosseguiram estudos ou só fizeram o 4.º ano?

V – Todos têm a 4.ª classe, mas reprovaram a partir daí.

D – E alguns dos seus colegas seguiram estudos?

V – Sim, alguns seguiram, uma colega minha é psicóloga na (nome da instituição), a L ainda anda estudar, a fazer alguma coisa, não sei em que classe anda, ela anda a estudar. Uns colegas fizeram estudos, mas foram trabalhar e saíram. Alguns pararam e foram trabalhar.

D – Só a Vera é que não prosseguiu os estudos?

V – Sim.

D – Então depois terminou a 4.ª classe e começou a fazer o quê?

V – A trabalhar, a espontar felpo numa fábrica, mas, como não me podiam ter a trabalhar na fábrica, ficava em casa dela num quartinho, levava-me lá o felpo e eu espontava.

D – Quantos anos tinha?

V – Tinha 9 anos. Fazia os 10 naquele ano.

D – E quanto tempo é que esteve a fazer essa tarefa?

V – Ainda estive um tempito, para aí um ano e tal. Mas depois abriu uma fábrica à porta de nossa casa, que também dava felpo para espontar. E eu fui lá pedir e espontava em casa, fazia eu tudo, punha as caixas, embalava, ia tudo direitinho pronto para vender. Eles iam lá a casa com um carrinho, carregavam e levavam. Depois, mais tarde, chamaram-me para a fábrica mesmo, que me metiam. Andavam lá os meus irmãos todos, mesmo o meu irmão de noite. A patroa disse que precisava de mim e fiquei lá oito anos.

D – E em que consiste essa tarefa, espontar felpo?

V – É máquinas mesmo. A toalha de banho tem um desenhinho com cetim no meio, feito pela máquina, e eu espontava o resto à volta para ficar perfeitoinho.

D – Mas depois, quando foi para a fábrica, já foi desempenhar outra tarefa?

V – Fazia o bordado.

D – Bordava à mão ou na máquina?

V – Na máquina, programava a máquina no computador e ela subia e descia, fazia tudo sozinha, só a programava.

D – E esteve oito anos a fazer essa tarefa. E fez mais alguma coisa depois disso?

V – Entretanto engravidei do meu filho, do P, com 17 anos. A partir dos 3 meses não pude trabalhar, não tinha caixa, não tinha nada, mas como eu precisava do dinheiro ia, mesmo que o médico não me deixasse trabalhar. Insisti e fui um dia e, depois, no outro, trabalhei meio dia, mas senti-me mal e fiquei internada. Fiquei duas semanas no hospital e, por pouco, perdi o meu filho. Depois de ter o meu filho, não sei o que se passou com a minha cabeça, andava sem noção de nada... não me apetecia fazer nada... e vim-me embora da fábrica.

D – E o que começou a fazer nessa altura? Ficou em casa?

V – Fiquei em casa para aí um ano. Andava lá por casa... depois uns senhores, patrões, que também sabiam que eu trabalhava nessas máquinas, que me ajeitava muito bem, pediram para eu ir trabalhar para eles. E eu fui, estive lá 5 anos nessa, engravidei da minha filha. Mas trabalhei até ao 8.º mês. Depois tive a minha menina, gozei os meus 4 meses a que tinha direito, mais 1 mês do meu homem. Telefonei na véspera, a dizer que ia trabalhar e eles disseram-me que não me queriam empregar e para ir para a baixa. Ainda levei raspanete da médica e disse-me que não podia ir de baixa. Depois apresentei-me no trabalho com testemunhas e eles, mesmo assim, não me quiseram dar trabalho. Pedi os meus direitos e o fundo de desemprego. Eles não queriam dar, virei as costas, vim-me embora, mas ganhei. Não se ficaram a rir de mim. Não me podiam mandar embora assim de qualquer maneira e logo quando mais precisava é que me mandaram embora, porque tinha tido a minha filha e precisava de trabalhar, tinha tudo em atraso só com o ordenado do meu homem... Não me queria dar nada, mas teve que me dar o que era de lei, o que eram meus direitos...

D – Foi despedida e o que fez a seguir? Inscreveu-se no centro de emprego?

V – Sim. Estive ainda um ano em casa a ganhar pelo fundo de desemprego, mas ainda estive uns meses sem ganhar nada, porque demorou até receber o subsídio. Depois ligaram-me pelo centro de emprego a perguntar se eu queria frequentar um curso, ter uma formação e tirar o 9.º ano e eu disse que sim.

D – Aceitou logo? Como é que lhe explicaram que funcionava o curso?

V – Vocês vão ter uma bolsa de 60 euros, que no caso das que tinham subsídio de desemprego, que era o meu caso, que ganhava 390 euros, mantinham o subsídio. Ficava então a ganhar mais 60

euros da bolsa, mais subsídios de transporte, acolhimento e alimentação. Mas em Maio a cantina seria aberta e retirariam o subsídio de alimentação a partir daí. Mesmo assim concordei. Entrei no curso em Fevereiro, frequentei e, nos primeiros meses, estava a ganhar esse dinheiro, sim, mas depois foi todo descontado, o dinheiro que estava a ganhar a mais da bolsa, no subsídio de desemprego.

D – E agora está a receber menos?

V – Agora estou a receber 60 euros, desde Janeiro. O fundo de desemprego acabou...

D – Mas também já está quase a acabar o curso agora...

V – Sim, fiz um esforcinho... estamos a fazer um esforço... Durante meio ano a ganhar 60 euros, de Janeiro até agora!...

D – Quando ainda estava na fábrica, gostava daquilo que fazia? Realizava-a?

V – Gostava muito! Das seis da manhã às duas.

D – E tinha uma boa relação com os colegas? Gostava do ambiente?

V – Gostava das minhas colegas, a cada passo encontro-me com elas na estrada ou no café, mas já não é a mesma coisa...

D – Como é que foi quando estava desempregada, quando esteve aquele tempo em casa, como se sentia?

V – Não gostava muito de estar em casa. Tinha a menina comigo, o meu filho ia para a escola, sentia-me sozinha... Não podia ir a lado nenhum, porque tinha que a levar comigo, estava a chover não podia, não gostava de andar a pé pelas ruas e sentia-me muito só. Embora arrumasse a casa, nem sempre tinha que a arrumar. Também disse ao meu marido que, se não fosse o curso, ia dar em doida da minha cabeça em casa. Não gosto de estar em casa, mesmo agora não gosto. Nunca paro em casa, gosto de ir dar uma voltinha. E quando não vamos dar uma voltinha ao domingo não gosto nada. Gosto mais de estar na escola do que estar em casa ao fim de semana. Convivo mais na escola.

D – Vamos lembrar-nos dos primeiros tempos do curso. Tinha com certeza expectativas acerca do curso, achava que ia ser de determinada maneira, que ia encontrar lá determinadas pessoas... O que pensava?

V – Não. Lembro-me que alguns, no início, diziam que desistiam, que desistiam, mas ao fim andaram lá todas... assim aquelas mais próximas...

D – E como se sentia nos primeiros tempos? No primeiro dia? Lembra-se do primeiro dia? Dos formadores?

V – No RVCC, RVC! Lembro-me de falarmos muito na nossa vida, das coisas que nos lembrávamos, das coisas que nos marcaram... Algumas coisas gostei, outras não, porque falávamos de coisas tristes, de pessoas já falecidas, e choravam muito e eu chorava igual... Foi um bocado complicado.

Foi essa parte só do RVC, o resto foi muito bom. Gosto muito de Matemática, Língua Portuguesa... gosto de tudo! Só não gosto muito de Cidadania, porque falam de coisas que não sou desse tempo, falam de coisas antigas, do 25 de Abril e não sei que mais, falavam, falavam... de tempos em que eu nem era nascida...

D – E a sua família apoiou-a para ir fazer o curso?

V – No início não gostaram muito. “Vais para aí estudar, vai mas é trabalhar”, achavam que era uma perda de tempo e que devia era trabalhar. Mas as colegas do curso apoiaram-me muito e diziam sempre para não desistir e ir em frente: “Tu vais conseguir e levar isto para a frente”.

D – Mas viu-se tentada a desistir alguma vez?

V – Sim, tive momentos em que me apeteceu desistir. Tinha muitos gastos de carro, pego no carro todos os dias, vou e venho e nem sempre havia dinheiro para gasolina.

D – Mas era por razões financeiras?

V – Sim, só por isso. Mas pensava - vou tornar para casa e depois não arranjo emprego... Assim, com o curso, podia ter mais oportunidades de emprego. Ainda fui chamada para a Junta de Freguesia, para fazer limpezas, mas eu não quis. O curso pode não haver mais, vou seguir em frente se Deus quiser.

D – Diga-me como é que foi isto de voltar à escola depois destes anos?

V – Não me lembrava de quase nada. Contas de dividir, de vezes, não sabia mesmo, já não me lembrava de nada. Nem agora sei de cor, só com a máquina... Penso pela minha cabeça, mas não consigo.

D – Mas, à parte essa questão da Matemática, como foi voltar ao ambiente escolar, ter uma turma, professores, ter horários, colegas, como foi isso?

V – Eu gosto muito de cumprir os horários, estar com as minhas colegas, eu convivo mais e vivemos outra vida. Uma pessoa em casa é uma coisa e na escola é outra. Eu gosto assim disto, não sei como é que hei-de explicar. Em casa, estou praticamente sempre em casa, nunca saio, quando vou é com o meu homem e os meus filhos, é muito raro ir a casa de alguém. E não brinco tanto como na escola, eu na escola sou como uma criancinha...

D – E acabava por ser um bocadinho a menina do grupo, não é? Porque era a mais nova...

V – É. Sou a palhacinha do grupo.

D – E como é que sentiu isso? Acha que é bom?

V – É, porque também tive sorte com as colegas que tive, não gozavam. Tanto as minhas colegas como os professores. Sentiam a minha falta quando faltava – “Falta-nos aqui a nossa Verinha!”.

D – Sentiu dificuldades? Alguma coisa lhe custava a fazer quando teve que voltar à escola?

V – Sentia dificuldade quase em tudo. Tinha dificuldade em escrever, dava muitos erros. Ao que dou agora não tem nada a ver.

D – E tinha dificuldade em falar com os outros, em exprimir o que pensava?

V – É, e mesmo agora ainda tenho. Quero dizer alguma coisa, penso de uma maneira e não sei explicar as coisas.

D – Depois é só com a prática. Já está muito melhor.

V – Isso é verdade! Já digo connosco! (risos) Foi uma das coisas que aprendi. Algumas coisas aprendi...

D – Aprendeu muita coisa, de certeza...

V – Eu estava metida num buraco...

D – Estava metida num buraco? Sentiu isso?

V – Isto para mim é uma coisa mais... parece um paraíso..., gosto muito de estar na escola e vou continuar e depois vamos lá ver!

D – Teve que alterar alguma coisa no seu dia-a-dia por ter ido para o centro tirar o curso?

V – Não, à hora que eu chegava tinha tempo para tudo. Só mudei porque o meu homem tinha que levar o carro e se eu fosse para o curso tinha que levar o carro, tinha que me deixar o carro, porque se não eu não ia. Depois arranjou, falou com o patrão e disse que os levava para baixo e eu fiquei com o carro. Mas o meu marido não gostava muito que eu andasse na escola. É muito ciumento, mesmo. Depois comecei a ficar diferente, comecei-me a arranjar mais...

D – Sentiu isso? A partir de que altura? Logo no início?

V – Não foi logo no início. Foi aos pouquinhos, para ele não dar muito nas vistas. Mas ele nota a diferença entre o que eu era e o que sou agora. Mesmo as minhas colegas dizem.

D - E o que é que fazia de diferente? Quando diz que tinha mais cuidado era em quê? O que é que fazia agora, desde que estava no curso, e que não fazia antes?

V – Era muita coisa. Era cabelo, comecei a vestir roupas interiores diferentes do que as que vestia antes, e mesmo a roupa, tentava vestir o que se usa agora, embora não seja de marca, mas pronto... Dantes não, qualquer coisa me servia e andava...

D – Agora preocupa-se mais com a sua imagem?

V – Sim. Quando saio, gosto de andar, não digo muito bem, mas o que posso, o que para mim já é bom!

D – Gosta de ir, escolher roupa, ver?

V – Sim, gosto de correr tudo!

D – E gosta de fazer isso com as colegas de curso? Costumam combinar?

V – Elas dizem – “vamos passar nesta loja que tem lá coisas boas para ti, ou assim, vamos ver!”. Eu escolho, escolho, aí não gosto, mas se me fica bem eu lá compro.

D – Se elas disserem que fica bem?

V – Sim.

D – E dão conselhos umas às outras, o que fica bem ou o que fica mal? Dê-me um exemplo?

V – Aqui há uma semana atrás, fui a uma loja em (nome da localidade), com a F. Ela mostrou-me umas calças muito bonitas, vestiu-as e eu disse-lhe: “Isso não te fica nada bem, tira-me isso”, e eu peguei nelas, o número mais pequeno, e ficavam-me muito bem, mesmo a senhora disse para as levar. “Não levo, porque eram de marca, não queria, eram caras!”. Ela - “Leve-as que lhe ficam bem!”. E eu disse logo: “Aqui não te ficam!”. Saímos da loja e não compramos nada...

D – Mas porque será que isso aconteceu, Vera? Porque é que começou a ter mais vontade de arranjar o cabelo, de se pôr mais bonita?

V – Não sei, na escola há muita gente, muitas pessoas de muitas idades e reparam sempre... e depois começam a chamar cotas. Os rapazes mais novos já nos chamam mãezinhas e tudo... (risos) ... Agora sentem a nossa falta, nós não estamos lá! Mas gostavam muito de nós.

D – Queria que me falasse também da sua vivência do curso? A relação com os colegas, com os formadores, com a instituição, como era?

V – Os meus colegas são todos fixes. Os professores parece que foram todos escolhidos a dedo, são todos muito bons. Há professores com quem não se tem confiança, mas podia-se brincar com alguns à vontade, até um ponto, claro, sem abusar. À professora C, quando estava de bebé eu disse-lhe: “Ó professora, está a ficar com um cú!”. E ela: “O quê?”, e eu: “Não leve a mal!”. “Não, não levo nada a mal! Deixe lá, eu bem sei que estou, mas não tenho espelhos atrás”, disse ela. É muito fixe a professora C. Com a professora de matemática já não tenho tanta confiança, é fixe, é boa igual e, se for preciso dizer qualquer coisa também digo, mas já não é... é outro relacionamento que temos uma com a outra. Também ela é da nossa idade, também é diferente, não gosta de nos dar muito abuso.

D – E o que achou da parte do curso mais profissional, onde vocês aprendem trabalhos manuais, ou a tratar de crianças, o que acha dessa parte do curso e de como se organiza?

V – Acho que é muito bem organizada. O professor dizia-nos o que é para fazer uma coisa, mostrava-nos o que fazer e fazíamos o trabalho até ao fim e saía-nos sempre muito bem...

D – Acha que é muito importante essa parte que vos prepara para...

V – É, porque aprendemos lá a muitas coisas, mas muitas coisas!

D – O que já aprendeu a fazer que não sabia?

V – Muitas coisas, com meias de licra. Aprendemos a fazer fantoches com pasta de papel, carteiras com pacotes de leite e cereais reciclados, muitas coisas com cartolina, ilifantes, coisas com garrafas, tudo reciclado, com marcadores velhos, instrumentos musicais, por acaso muito bonitos, temos lá na exposição. Fizemos almofadinhas com felpo, para o dia da mãe, coisas muito bonitas.

D – E como é que era a sua relação com a Instituição, com a Direcção?

V – Não tenho razão de queixa de nada. A Dr.^a A disse-nos uma coisa, mas saiu-nos outra.

D – Em relação à Dr.^a A, é a tal pessoa que lhe falou em receberem mais 60 euros...

V – Sim, era do Centro de Emprego e agora está a trabalhar lá no Centro mas, o Sr. engenheiro e mesmo a D. F são pessoas mesmo muito boas e, de vez em quando, vêm ter connosco à sala ver o que nós estamos a fazer, temos que fazer sempre a mais, para eles alguma coisa e elogiam o nosso trabalho. Fizemos aqueles tapetes como se usam agora.

D – Acha que este curso se organiza de uma maneira diferente da escola que frequentou antes ou da escola onde anda o seu filho?

V – Sim, acho que é diferente.

D – Em que medida?

V – Eu acho que é diferente, não me lembro muito da escola no meu tempo, mas no caso do meu filho, eles só fazem fichas de tudo, de história, de português. Na nossa escola é diferente porque, embora também fazemos fichas, os professores ajudam-nos mais e, na escola do meu filho, não têm tanta ajuda, eles têm que puxar pela cabeça para fazerem aquilo. Nós chamamos a professora e ela vem ter connosco e ensina-nos.

D – Sentiu que no seu trabalho, na sua vida e no contacto que teve com os filhos, também aprendeu coisas, também adquiriu saberes? Sente isso?

V – Sim, sabia muitas coisas. Sabia bordar à mão e elas ficavam admiradas, porque nunca tinham visto, coisas bonitas mesmo, que até cheguei a levar uns paninhos para lhes mostrar e elas: “Sabes fazer isso, que coisas bonitas!”. E sei fazer muito bem bolos e pudins, molotof e pudim. Tenho jeito para essas coisas e para outras não.

D – Mas sentiu que esses saberes que já trazia consigo foram valorizados neste curso, ou teve que aprender muito mais coisas?

V – Sim, aprendi muito mais coisas.

D – Mas os formadores valorizavam isso?

V – Eu fazia quase tudo em conjunto, nunca me valorizavam só a mim. É muito bom começar uma coisa e acabá-la até ao fim. E sempre com a ajuda dos outros. Não gostava de trabalhar sozinha.

D – Gosta mais de trabalhar em equipa?

V – Sim.

D – Sentiu que esta experiência influenciou a maneira como se vê a si própria? Quando se vê ao espelho vê a mesma Vera de antes de iniciar o curso? É a mesma pessoa?

V – (Silêncio) Eu penso igual, mas estou diferente. Mudei só de visual, mas de cabeça é a mesma coisa. O que eu sou continuo a ser igual. Mas tenho que ser, não deixar tanto me calcar, isso não. Também aprendi algumas coisas, uma pessoa vai ao Centro de Saúde ou à Segurança Social, qualquer coisa que se passe, uma pessoa tem logo ali Livro de Reclamações e se tiver que reclamar, reclamo. Dantes, se acontecesse alguma coisa, ficava ali sem saber de nada e vinha embora. Agora não é assim, também tenho direitos e para eles verem que eu que sei as coisas...

D – E acha que tem mais confiança em si? Acha que é capaz de fazer coisas que não fazia antes?

V – Sim.

D – Quer-me dar um exemplo, por favor?

V – Qualquer uma coisa eu tenho que lutar por ela. Agora vou aqui ou ali, faço o que precisar vou aos sítios todos, tenho direito àquilo, é aquilo que tenho que fazer.

D – Acha que está mais lutadora, mais determinada?

V – Sim. Até no caso da minha antiga patroa, andei dois anos em tribunal, corri e dei muitas voltas, entreguei papéis à advogada, para provar tudo, porque sabia os direitos que tinha e lutei. Quando entrei no curso ainda estava o caso no tribunal e não desisti. Fui até ao fim, mesmo dois anos que demorou, tinha direito àquilo e lutei pelo que era meu.

D – E acha que o curso lhe abriu novos horizontes, não sei se conhece esse conceito... é como ver mais longe, querer mais coisas, querer ir mais além, superar-se a si própria?

V – Claro que queria muito mais coisas, mas não posso.

D – Mas, agora, não acredita mais que vai conseguir um bocadinho melhor do que aquilo que tinha antes?

V – Sim, acredito que vou conseguir mais. Há uns tempos atrás pensava comigo que ia arranjar um emprego num infantário, melhorar o ordenado, mas agora estou um bocadinho mais pessimista...

D – Recordo-me uma vez que a Vera me falou que numa reunião da escola do seu filho, sentiu-se mais à vontade para falar na reunião e até propôs um destino... Lembra-se disso? Lembra-se de me dizer que antes era o seu marido que ia às reuniões e agora passou a ir a Vera?

V – Sim, agora eu é que vou sempre às reuniões.

D – E como é que se sente quando vai às reuniões da escola?

V – Oiço a professora e dou a opinião, o que sei digo. Sinto-me mais à vontade e agora dou as minhas opiniões. Digo o que sei. Quando foi do passeio sugeri irem a Coimbra e ao Portugal dos Pequeninos, em vez de ir para a praia e para Fátima. Até porque a Fátima já iam num passeio da catequese...

D – E sente-se mais à vontade para dar essas opiniões?

V – Sim, claro! Também sou mãe de um aluno e também tenho direito de falar.

D – Acha que, actualmente, depois de ter frequentado este curso, atribui um valor diferente à escola do que atribuía antes? Acha que a escola é importante na vida de uma pessoa?

V – Sim, a escola é importante! Faz sempre jeito, os estudos e a escola faz jeito para tudo. Não tendo estudos, não entra no trabalho tão fácil. E sem estes estudos não podia ter acesso a outras áreas ou outros trabalhos, que agora já posso ter. E, com o 9º ano, posso entrar noutras áreas que nunca pensava entrar, no Modelo não podia.

D – Que é que ganhou, o que é que beneficiou em ter frequentado este curso? O que é ele que lhe trouxe de bom?

V – Aprendi muitas coisas novas, aprendi formas para um futuro melhor...

D – E sente-se melhor consigo própria?

V – Sinto, nesta altura estou a passar uma fase difícil com o meu marido...

D – Não está assim tão para cima... está um bocadinho mais negativa... mas eu acho que sim, que se notou uma diferença abismal na Vera.

V – Hoje também não estou nos meus dias...

D – Não está nos seus dias..., deixe lá, também está doente! Não se preocupe, não tem importância, está a falar muito bem! E para os seus filhos, o que quer, em termos de escola?

V – Para os meus filhos, tudo o que eu lhes puder dar dou...

D – Mas queria que eles prosseguissem estudos?

V – Sim, queria.

D – Que é que sonha para eles?

V – Queria que eles tivessem tudo o que eu não tive...

D – O que é que gostava que os seus filhos tivessem?

V – Queria que fossem até ao fim, e depois do 12.º ano, escolher o que eles quer - se eles virem que querem trabalhar é a opinião deles, se querem tirar um curso, para enfermeira ou professora,... ou então se quisessem ir trabalhar era opção deles... Fosse uma coisa ou outra eu apoiarei.

D – Mas acha que isso é importante hoje em dia?

V – Sim, até porque um dia mais tarde: “Não fiz isto porque a minha mãe não me deixou, a minha mãe estragou-me o futuro todo”. Há coisas em que não podemos voltar atrás...

D – Mas imagine que até podia. Mudava alguma coisa na sua vida aí para trás?

V – Para trás como?

D – Se fazia alguma coisa diferente. Fez de determinada maneira, mas se fosse hoje já não fazia assim. Há alguma coisa que gostasse de mudar na sua vida, se pudesse?

V – Não, porque não tive muito tempo de mudar alguma coisa. Desde que casei, não olhei mais para trás, fiz tudo o que podia fazer para a frente, para viver bem... Gostava de ter estudado, tentei, fiz de tudo para continuar os estudos, andei nas coisas mas, ao fim, não adiantou nada, desisti. Não valia a pena lutar pelas coisas, porque a minha mãe não deixava! Depois aos 18 anos, mesmo que quisesse, já não tinha vida para andar nos estudos, queria trabalhar para ganhar dinheiro, porque já tinha os meus filhos...

D – E quais é que são as suas expectativas em termos de futuro? Agora vai acabar este curso e vai fazer o quê, ou quer fazer o quê?

V – Vou continuar até ao 12.º.

D – Vai fazer outro curso EFA?

V – Sim, para técnica de acção educativa.

D – Como é que soube dessa oferta?

V – Soube através de uns panfletos que estavam a distribuir e até trouxe uns poucos para dar às minhas colegas. Tinha lá todos os cursos que iam abrir. E inscrevi-me logo naquele que é o seguimento do que estou a fazer agora. E vou continuar.

D – E quando acabar esse curso, o que será que vai acontecer?

V – Não sei, mas gostava muito de trabalhar num infantário.

D – A Vera está agora a estagiar. Quer falar sobre essa experiência?

V – Gosto muito do infantário, de olhar pelas crianças. Têm de todas as idades. Acho que eles não me trepam. Gosto de conversar com eles, dar-lhes trabalhinhos para eles fazerem, para estarem entretidos, passarem o tempo...se for uma coisa que eles não gostem, não vale a pena.

D – A Vera está sozinha com eles na sala, não é? Como é que organiza o seu dia? Como é que faz?

V – No primeiro dia estive com os grandes. Foi muito cansativo, porque eles não obedeciam a nada, tive que chamar a senhora por duas vezes, eles fugiam-me, andavam lá a correr e eu não conseguia pô-los quietos. No outro dia estive com os bebés e eles gostavam muito de mim e obedeciam-me e eu contava-lhes historinhas e mostrava as imagens: “Querem uma historinha? Então, todos aqui, perninhas à chinês.”. E ao ler mostrava-lhes as imagens, é o patinho feio. Toda a manhã estive a ler-lhes historinhas e eles gostaram muito. Noutro dia, tive lá um bebé muito pequenino, de mesinhos, nesse dia não foi e aí, mesmo que quisesse, já não pude fazer praticamente nada com os outros, porque tive que vigiar com mais atenção o bebezinho, com medo que ele pudesse abafar ou vomitar...

D – Mas gosta dessa tarefa? Gosta de trabalhar com crianças?

V – Gosto, mas gosto mais dos pequeninos. Também gosto dos grandes, mas... da maneira que eu andei a fazer o meu estágio não pode ser assim. Estes se se apanham livres dali.

D – Mas imagina-se a fazer isso em termos futuros, gostava de fazer isso, trabalhar nessa área?

V – Sim, mas gostava de ser dona de um infantário, ser eu a organizar aquilo. Não tinha nada a ver.

D – E se não conseguir um emprego nessa área? Está a pensar fazer o quê?

V – Se não puder, vou trabalhar para o que puder... Nem que vá para a fábrica outra vez.

D – Mas agora tem mais habilitações que não tinha antes, vai poder concorrer a sítios...

V – Sim, por exemplo supermercados, esses grandes, perto ou longe de minha casa, depende do salário que derem, até recompensa... Não vou parar quieta em casa, nem que ande de porta em porta a pedir trabalho!

D – Vera, imagine que eu era uma pessoa que estava agora em vias de começar um curso EFA, mas estava indecisa, não sei se vou se não vou. Óh Vera, diga-me lá como foi consigo? O que é que me aconselha a fazer? Vou ou não vou?

V – Eu gostei e aconselho-a a ir!

D – E então porquê?

V – Porque temos mais habilitações. É muito melhor, embora não se ganhe tanto como numa fábrica, mas não se vai arrepender de andar na escola.

D – Acha que vai ser bom para mim?

V – Sim.

D – Em que medida é que vai ser bom para mim? O que é que eu vou ganhar com isso? Se não vou ganhar dinheiro, vou ganhar o quê?

V – Vai ganhar estudos, que faz sempre jeito mais conhecimentos, mais estudos, que podem não fazer falta neste momento, mas um dia mais tarde vai fazer falta e precisar e vai-se arrepender e dizer: "Se eu sabia tinha ido para o curso. Acho que devia fazer formação. Não perdia nada em fazer a formação."

D – Quer falar sobre mais qualquer coisa de não tenhamos falado. Acha que há alguma coisa importante sobre o curso que queira acrescentar?

V - Não, acho que falamos quase um bocadinho de tudo. O curso para mim foi muito bom, mas nunca pensei que ia chegar ao fim, isso é verdade. Nunca faltava porque tinha medo de chegar ao limite e por um bocadinho não conseguir... Quando o meu filho esteve outra vez doente, faz agora um ano, com uma meningite outra vez, estive muito tempo em casa e fui falar com o coordenador e com o sr.

A e tiraram-me as faltas. Fiquei contente por saber disso, porque faltar quase um mês e ter que vir embora sem a formação... era horrível...

D – Acha que fez amigos no curso?

V – Sim, amigos e inimigos também. De tudo um pouco...

D – Mas acha que são só amigos ali do curso, assim do género colegas, ou serão amigos que vai levar para a vida?

V – Tenho amigos do curso e amigos do curso que vão continuar como meus amigos para a vida. Porque muitas pessoas fazem-se de amigos e por trás...

Anexo 2.3 – Carlos

D – Pedia-lhe, primeiro, para falar sobre a sua infância? Quais são as memórias mais antigas que guarda?

C – A minha infância foi passada com a minha avó e com uma tia minha. Foi uma infância, quer dizer, uma coisa assim, triste... nunca convivi muito com os meus colegas. Foi sempre metido dentro de casa com a minha avó.

D – Não tinha primos nem vizinhos?

C – Primos tinha, mas eram longe. Nunca vivi com a minha mãe e o meu pai. Adaptei-me sempre a viver com a minha avó e a minha tia. Eram os meus pais. De resto a minha infância foi assim passada até à ida para a escola. Não tive assim grande coisa. Depois de ir para a escola é que...

D – Lembra-se quando foi para a escola? Como é que foi? Que idade tinha?

C – Tinha sete anos. E foi uma passagem muito boa. Tinha uma professora muito boa, espectacular. Uma senhora muito espectacular. Repeti um ano. Tive muitos colegas. Convivi muito na escola. Conheci muito, porque ia a todos os passeios que a escola organizava. Estive sempre bem.

D – Guarda, então, memórias positivas da professora, dos colegas...

C – Sim, sim. Nunca mais me esqueceu. Ainda hoje a vejo, na rua, a saúdo. Gostei e admirei a coisa dela. E ela mesmo passa por mim e fala-me sempre.

D – E dava-se bem na escola, gostava de aprender, tinha facilidade, dificuldade? Como é que se sentia?

C – Gostava. A maior dificuldade que eu tive, e ainda hoje tenho, é em Matemática. De resto, ler, escrever, pronto é em letra maiúscula, habituei-me agora a escrever em letra maiúscula e não saio disto... Mas a ler, leio muito bem. Matemática tenho um bocadinho de dificuldade, agora parece que recuperei um bocadinho, ultimamente.

D – Até que altura andou na Escola?

C – Repeti um ano, da 3.^a para a 4.^a classe. Fiz o exame da quarta classe.

D – A sua família gostava que andasse na escola?

C – Naquela altura tínhamos que ir. Éramos obrigados a ir. Os meus pais obrigavam-me a ir para a escola.

D – Tem irmãos?

C – Tenho. Tenho um irmão mais velho que eu, que tem 48 anos, outro mais novo que eu, com 44 anos e um com 38 anos, que é divorciado. O outro é casado. O mais novo é que é divorciado.

D – E também foram à escola?

C – Todos foram. Só o mais velho é que não tem o exame da 4.^a classe.

D – Então deixou a escola quando acabou o 4.º ano. Tinha pensado em prosseguir estudos ou não pensou nisso?

C – Não. Logo que acabei a escola, a primeira coisa que apareceu foi ir trabalhar para uma fábrica de calçado, aqui mesmo, onde a doutora deixou o carro.

D – Com que idade começou a trabalhar e o que fazia na fábrica?

C – Com doze anos, quase treze anos. Fazia recados, o que me mandavam... dava cola, ia buscar materiais, aqui e acolá, dentro da fábrica... Chegava os materiais aos mais velhos... E era isso.

D – E gostava do que fazia? Fez isso durante muito tempo? Durante toda a sua vida laboral trabalhou nessa fábrica ou trabalhou noutros sítios diferentes?

C – Não. Trabalhei sempre em calçado, mas trabalhei em cinco fábricas.

D – E as funções que desempenhava eram mais ou menos as mesmas ou foi variando?

C – Não. A primeira função pronto... Era um rapaz que estava a aprender, não tinha nada a ver com as outras funções. Depois comecei a trabalhar noutras fábricas, já comecei a ter responsabilidade naquilo que estava a fazer. Comecei num posto de trabalho e eu tinha que fazer aquele trabalho com responsabilidade. A partir daí começou a correr tudo bem e passei a correr o fabrico todo do calçado e as máquinas todas.

D – E gostava do que fazia?

C – Gostava. Só que tive azar porque a minha saúde não me ajuda, aliás depois de vir da tropa, não me ajudou a trabalhar em condições. Trabalhar, trabalhava, mas faltava um dia, dois, depois não dava horas à noite... e eles queriam que desse horas à noite e eu não dava porque tomo comprimidos para dormir... Tenho problema de uma gastrite e não podia apanhar cheiros de colas nem de pós... Tive que vir embora. Pedi ao patrão e disse-lhe que ia embora. E este patrão que eu estava, ele adorava o meu trabalho e chegou a dizer-me que embora eu ganhasse 95 contos (naquele tempo era em contos), o meu ordenado era de 115 contos: "E só não tos dou derivado a não dares horas e falhas um dia ou dois por mês, é lixado!". E foi por isso que me vim embora. Mas eu sentia-me mal, porque eu faço um exame todos os anos, uma endoscopia... A partir daí, parei de trabalhar na fábrica de calçado.

D – Foi o seu último trabalho? E depois disso?

C – Depois disso estive aqui em casa, seguramente oito anos, sem fazer nada. Ajudava a minha esposa a coser obra, à mão.

D – Sapatos?

C – Sim. A coser sapatos manuais. Se quiser posso-lhe mostrar, daqui a um bocadinho. Quando há muita obra, eu botava-lhe uma mão, quando não havia estava aí a ver televisão. Passava a minha vida assim. Até que um dia, uma vizinha minha, aconselhou a minha esposa a candidatar-se ao rendimento social de inserção. E levou-a, até, a umas doutoras e arranjou maneira de ela receber um subsídio. Não estava a trabalhar, não estava a receber nada... E deram-lhe isso e queriam que a

minha esposa frequentassem um curso. Mas ela disse que não podia frequentar o curso porque “tinha que fazer o almoço e jantar para o meu homem e as filhas” e por isso não podia fazer isso. E continua a receber e cose um saco de obra com a autorização delas. Porque aquele dinheiro, que elas estão-lhe a dar, duzentos e qualquer coisa euros, elas vêem que o dinheiro não chega.

D – Como é que se sentia naquele tempo em que esteve em casa desempregado, sem ocupação?

C – Sentia-me muito stressado, muito nervoso. Por vezes saía de casa e ia passear para o meio dos montes, aconteceu-me isso várias vezes e vinham-me à cabeça de eu fazer uma loucura e por vezes... Ia para o futebol ao domingo, gostava muito de futebol, e ia desabafar para lá... Aliás, o meu médico chegou a dizer-me que fazia bem e que desabafasse lá à vontade... Ele bem vê o meu sistema nervoso que eu tenho...

Mas era ruim de passar o tempo, muito ruim! Porque não gosto de me deslocar para o centro, porque não gosto de ser visto... estar lá encostado a um centro comercial, está ali fulano... Não gosto. Antes quero fazer uma volta pelo meio do monte, dar um passeio, ou vinha para casa e via televisão e era isto.

D – Quando é que teve conhecimento que existiam esses cursos que frequentou? Quem lhe falou, como é que foi?

C – Aqui há seguramente dois anos, as doutoras que arranjaram o subsídio à minha esposa, mandaram-me uma carta para casa para eu ir, mais a minha esposa, ter com elas. Chegado lá, disseram: “Temos um curso para os senhores. O senhor quer?”. “Tomara eu! Ao menos, vou aprender coisas novas.”. Então disseram-me que ia receber uma carta do fundo do desemprego para ir frequentar um curso de electricista. Eu fiquei contente.

Fizeram a mesma proposta à minha esposa, mas ela recusou porque tinha que tomar conta do neto, tinha que fazer o almoço para o marido e filhas e tinha a sua vida de casa, que não podia abandonar. E eu disse: “Vou eu”.

Entretanto chegou uma carta do Centro de Emprego, para me apresentar no Centro de Formação. Lá fui e, qual foi o meu espanto, quando me apresentaram um curso de acompanhante de crianças, julgando eu que ia tirar o curso de electricista. Fiquei admirado, espantado, pudera! No meio de vinte mulheres, era o único homem. Fiquei um bocado revoltado por dentro, mas pronto, tudo passou e aceitei depois. A partir daí comecei a frequentar o curso. Os meus princípios foram muito duros, porque não aguentava estar sentado numa cadeira, dentro de uma sala, fechado tanta hora. Escrever e ler também não era fácil, aos anos que já tinha saído da escola, já tinha esquecido tudo... Mas, ainda bem que houve um bom entendimento entre os formadores e os meus colegas... Gostei mas deu-me muita tentativa de desistir nos primeiros tempos. Mas todos diziam para eu não desistir: “Sr. Carlos não desista, deixe de ser tolo” e eu lá continuava, com grande custo, mas lá foi passando o tempo...

D – E como é que acha que se sentiam as outras pessoas? O Carlos sentia-se mal e desconfortável pelo curso, não conhecia as pessoas e já não estava habituado àquela vida... e como acha que se sentiam as suas colegas?

C – Muitas sentiam-se com à-vontade. Pelo menos com a aparência que elas mostravam, mas estavam lá pessoas com o mesmo problema que eu, três ou quatro pessoas, mesmo destas últimas que estavam lá no curso, com vontade de vir embora. Só não vieram embora, porque senão lhes cortavam o rendimento mínimo.

D – E diga-me, Carlos, como é que foi isto de voltar à escola, ter de se sentar durante não sei quanto tempo, de ter que estar a ouvir os formadores, escrever, os horários, os intervalos. Como é que foi voltar a esse sistema?

C – Foi muito duro, porque não tenho meio de transporte e a minha deslocação daqui para o Centro a pé leva-me, seguramente, 35/40 minutos. De Verão ainda se faz mais ou menos, mas de Inverno é chato, chega-se lá todo molhado. Depois não estava habituado a estar tanto tempo “preso” numa sala. Aulas de hora e meia ali sentado sempre... A minha caligrafia também nunca foi grande coisa e agora habituei-me a escrever em letra maiúscula. Perguntei sempre a todos os formadores se podia escrever assim. Se houvesse um formador que me dissesse que eu não podia fazer em letra maiúscula, aí desistia mesmo, vinha-me embora... Se tivesse que voltar ao tempo da primária.

D – E com tanta gente jovem na escola?

C – Nunca tive problemas. Fui sempre bem recebido. Nunca ninguém, que eu notasse, me gozou. Eu também não dava espaço para isso, nem tempo... Fui sempre bem tratado. Só fui maltratado, uma única vez e por um funcionário. Foi pela festa de Natal... Correu-nos muito mal aquilo, estávamos a pensar em receber um prémio e não recebemos. Depois houve uma largada de balões e viemos ver a largada de balões e a empregada queria que viéssemos limpar as mesas de trabalho antes da largada. E qual é o meu espanto quando, ao entrar no refeitório, ela disse, virada para mim, que fomos lá para fora sem limpar as mesas. E eu só lhe disse: “Ó fulana, fomos lá para fora com a ordem da directora do Centro. Quem és tu para estares a mandar em mim ou falar dessa maneira?”. Ela disse: “Você pensa que está a falar para quem?”. Eu disse: “Estou a falar para ti, tu conheces-me muito bem!”. “Você é meu vizinho, mas aqui não és meu vizinho.”. Eu disse-lhe: “Desculpa, mas eu não te conheço de lado nenhum, tu se calhar até nem moras lá, vira-te para outro lado e não me chateies a cabeça”. Estive mesmo “perdido” e estive mesmo para lhe bater nesse dia... A coisa correu-nos mal, mas depois tudo acalmou... e ela agora, para o fim, já falou para mim.

D – Teve que alterar alguma coisa no seu dia-a-dia, desde que foi frequentar o curso?

C – Não, não tive que alterar nada. Estava habituado a esta rotina, a pôr-me a pé cedo. Levanto-me sempre às 7 horas da manhã, mais ou menos. A coisa que mais me custou foi a hora do almoço. Estou habituado a almoçar à meia hora e no Centro ia almoçar à hora e meia. Aí custou-me um bocadinho. Não me dei com o comer do refeitório, tinha que ir sempre ao restaurante. É só fritos, e para quem tem uma gastrite como eu prejudica-me enorme.

D – Já sei que não era difícil para si levantar-se cedo, mas o facto de ter que se arranjar para sair, ter que estar sempre com as mesmas pessoas todos os dias... Isso era fácil ou era difícil? Porque estava habituado a estar sempre sozinho, sem lidar com muitas pessoas...

C – Só foi difícil durante a primeira semana, enquanto não nos conhecíamos bem uns aos outros, mas depois não houve problema nenhum.

D – Sentiu mais vontade, ou mais necessidade, ou mais gosto em ir arranjado para o Centro, em ter mais cuidado com a sua aparência?

C – Evidentemente, quando estava em casa era capaz de desfazer a barba de dois em dois dias ou de três em três dias e agora, quando comecei a frequentar o curso, fazia a barba todos os dias. Era capaz de tomar banho à quarta e ao sábado, depois no curso passei a tomar banho quase todos os dias, ia de roupa lavada todos os dias. Não levava as mesmas calças todos os dias, todos os dias levava umas calças e uma camisa lavadas, a minha esposa está aí para o justificar. Ia sempre preparado, enquanto que, aqui em casa, era capaz de vestir as mesmas calças três ou quatro dias. Ir para uma escola e levar sempre a mesma roupa e com a barba por fazer, não! Por vezes despachava-me e até ia a pé da escola até (nome da localidade) para ir cortar o cabelo, porque me incomodava o cabelo grande. Enquanto aqui não, andava com o cabelo grande...E na escola não, eu gostava de andar com o cabelo mais curtinho e tudo.

D – Quando estava já a frequentar o curso, queria que me falasse da sua relação com os colegas, com os formadores, com a instituição, como é que era?

C – A relação com os formadores foi ótima. Durante todo o curso, que está prestes a acabar, foi ótima. Não tenho nada a apontar a nenhum formador. Se o tivesse, dizia-lhes na cara, logo ao formador. Com os colegas... com os colegas, aí... tem os seus quês...

D – Como é viver no meio de tantas mulheres?

C – É complicado, é muito complicado... porque as mulheres uma diz isto, outra diz aquilo... andam sempre com “trocadilhos”... aquilo é insuportável... Depois vinham algumas desabafar ao meu ouvido e eu por vezes sabia as coisas todas que se passavam entre elas. Muitas julgavam que eu não sabia, mas eu sabia tudo o que se lá passava. Era complicado... e não gostava da reacção de algumas, sou sincero. E até pensei, pelo menos uma que lá está, que não acabasse o curso... Ela é uma mulher e eu um homem, neste curso, mas eu acho que mostrei mais vontade de acabar o curso do que essa pessoa. Essa pessoa bateu o recorde de faltas. Tiveram que fazer uma reunião, todos os formadores, por causa dela. E só não foi expulsa por uma sorte. Faziam-lhe perguntas e ela não respondia a nenhuma. Eu, naquilo que podia responder, respondia... naquilo que não podia, pronto era sincero... Mas não tenho nada a apontar aos colegas. Deixou-me pena certas colegas terem desistido. As que estou dou-me lindamente com elas todas. Algumas, por trás das minhas costas, vão dizendo mal de mim, mas isso não me interessa... mas nas minhas costas. À minha frente nenhuma tem coragem de dizer mal de mim.

D – Acha que a maneira como este curso se organiza, é diferente da escola pela qual passou, na escola primária? Acha que é diferente da escola dos seus filhos?

C – Evidentemente que é! Enquanto nós, em ano e meio, passamos de uma 4.^a classe para o 9.º ano, um miúdo que anda na escola tem que andar quatro anos para fazer da 1.^a à 4.^a, sem repetir nenhum ano, é muita coisa. Aprende-se muita coisa no Centro. Mas, aquilo é tão rápido, as matérias dão-se tão rápido que, passado uns dias, está tudo esquecido. Há lá matérias que dá-se hoje e, passados quinze dias, já esqueceu.

D – Mas não sentia que trazia consigo saberes, coisas que já sabia fazer que seria só um relembrar, um recordar, pegar em algumas coisas que já sabia fazer e aprofundar?

C – Sim, aprendi lá muitas coisas e sabia que se quisesse aplicar aqui em casa alguma coisa que lá aprendi, aplicava. Cheguei a dizer muitas aulas da doutora, cheguei a dizer à minha esposa como é que se lida com uma criança... no tempo em que tivemos aulas com a doutora... Agora se formos a ver... está nas cópias... agora só se for dar uma revisão ao que está escrito...

D – Fica adormecido, mas está lá...

C – Exacto. Aliás, chegava a casa e dizia à minha esposa, é isto assim, assim,... eu hoje aprendi isto: “Sabes lá bem tu isso!”; “Estou-te a dizer, aprendi, virar uma criança de lado, aprendi várias técnicas de lidar com uma criança” e ela ficava admirada. E até nem só disso, aprendíamos também a maneira correcta de falar - nós dizíamos anda com nós, mas não é com nós, é connosco! E comecei a aplicar essa palavra aqui em casa, porque também diziam com nós e era assim. Aprende-se, aprende-se muita coisa.

D – E acha que esta experiência pela qual ainda está a passar modificou a imagem que o Carlos tem de si próprio?

C – (Silêncio) Sempre acreditei em mim. Tenho as minhas qualidades. Poucas, mas tenho. Aprendi vários trabalhos lá na escola que nunca mais esqueci, trabalhos manuais. E tudo vai ficar na minha memória para sempre. Fez-me bem. E eu fiquei muito mais aliviado desde que comecei os trabalhos manuais lá na escola.

D – E acha gosta mais um pouco de si? Sente-se mais orgulhoso de si, do seu trabalho, de ter voltado a estudar?

C – De estudar, acho que não.

D – Não tem orgulho nisso?

C – Não, porque, mesmo lá na escola, a directora de turma disse para eu tirar a carta de condução, que no fim do curso sou logo empregado. Eu disse que não tenho paixão de conduzir, nem bicicleta! As minhas filhas querem-me dar uma bicicleta de pedal agora para os meus anos e eu não quero. Gosto é de andar a pé. Nem pela leitura... gosto só de ler o jornal ao fim de semana, os desportivos e o Jornal de Notícias...

D – Mas sonha um bocadinho mais longe... queria outras coisas, quando pensa no futuro o que desejava para si?

C – O futuro que queria para mim era que me aparecesse o trabalho que eu desejava que era ir para segurança, ou ir trabalhar para porteiro numa escola. Se eu conseguisse arranjar isso, acho que ficava muito satisfeito. Se não conseguir, vou cair na rotina que tinha...

D – Pode tentar arranjar noutra área. Agora já tem qualificações que não tinha antes...

C – Eu sei que sim. Até já disse aqui em casa que se não aparecer trabalho para esse sector, vou ao centro de emprego e vou inscrever-me no curso de jardinagem. Vai dando para aprender algumas coisas e ainda vou ganhando algum.

D – E já pensou, e estou-lhe a perguntar isso porque falei com outras colegas suas que estão a pensar prosseguir e fazer também um curso que lhes dá equivalência ao 12.º ano, já ponderou essa hipótese?

C – Já fui muito aconselhado e já me chatearam muito a cabeça, as colegas que andam comigo todos os dias me chateavam para eu me inscrever: “Sr. Carlos vamo-nos inscrever e vamos fazer a turminha que está aqui, frequentar do 9º ao 12ºano”. Mas eu disse que não: “O Sr. Carlos veio até aqui, mais não vai mais”. Disse-lhes que não, porque o 9.º ano era suficiente para mim, já me dá qualquer coisa para procurar um emprego melhor. Mais não, porque a minha cabeça não aguenta. Por causa do meu sistema nervoso, não dá para isso. Há certas atitudes que eu não gosto de ver, é melhor eu não frequentar nada disso... Ainda agora tive lá um problema, os portáteis foram atribuídos a todos os alunos, e eu fui o único que não tive acesso à senha de acesso... Todas as minhas colegas tiveram e eu não tive senha para o portátil. Qual não é o meu espanto... eu nessa tarde, em que entregaram a senha às minhas colegas eu não fui à escola, no outro dia de manhã chego lá e elas disseram-me: “Ó Sr. Carlos a doutora entregou as senhas dos computadores portáteis, mas a senha do Sr. Carlos não está, tem um problema qualquer, tem que ir à secretaria”. Fui logo lá e eu não sou de meiguices, respondo mesmo à letra, chateei a cabeça à doutora que lá estava e ela não ficou muito contente. Deu-me o número para eu ligar e eu não disse nada, fiquei com o número e a senhora que me atendeu disse: “Olhe, o Sr. está a gastar dinheiro do seu bolso, escusa de fazer isso, vá a secretaria fale com a doutora que o informou e ela que ligue para cá, que é ela que tem que expor aqui o caso. Eu fui falar com a minha directora de turma, que disse que ia expor o caso. Falou, mas aquilo ficou em águas de bacalhau, depois cheguei à secretaria e disse o que me tinham dito, ela ligou e disse-me: “Sr. Carlos espere sentado, que daqui até que eles lhe mandem a senha...”. “É assim doutora? Espere sentado? Isso é algum resposta que se dá? Eu vou falar com a dona F, que me aconselhou a fazer uma reclamação por escrito. Fiz uma reclamação por escrito, nunca tinha feito nada disso, nem sabia o que era um livro de reclamações mas, mesmo assim, ainda não resolveram o problema. Porque que é que uns têm e eu não?! Essas coisas revoltam-me e dão-me vontade de desistir... Eu sou inferior aos outros?

D – Se calhar um erro no sistema... essas coisas às vezes podem acontecer...

C – Mas ainda não foi resolvido! Essas coisas magoam muito...

D – Mas também tem que ver outra coisa que não está a ver aí: O Carlos não cruzou os braços. Conseguiu dar a volta e falar com este e aquele e fazer a reclamação... Isso é importante! Porque de braços cruzados o computador não vinha ter consigo...

C – Isso é verdade e a directora de turma sempre me apoiou! Vá lá e pressione e se disserem alguma coisa diga que está comigo e a doutora ficou meia aparvalhada quando me viu com o livro de reclamações na secretaria, ela ficou muito lixada, a cara dela mostrou tudo. Agora vamos ver, quando chegar lá ao Centro a ver se está lá alguma coisa. E não era para mim era para dar à minha filha, porque 150euros era uma prenda que eu dava à minha filha.

D – Acha que, actualmente, dá um valor diferente à escola? No caso dos seus filhos, dos seus netos, o que queria? Queria que eles prosseguissem os estudos?

C – Eu sempre dei valor à escola para os meus, para as minhas filhas. Uma fez o 7.º e a outra fez o 8.º. Sempre insisti com elas para continuarem os estudos, tinham subsídio 100%. Ainda tive problemas com elas na escola, porque elas não quiseram continuar a estudar. Eu insistia com elas para continuarem os estudos, mas elas diziam que não gostavam da escola e que queriam trabalhar. A directora de turma chamou-me à escola e eu perguntei o que tinha que fazer, porque elas não queriam continuar a estudar e eu não podia trazê-las à força. Ela explicou, eu assinei o que tinha a assinar e elas vieram embora. Elas chegam aos 17 anos e querem ir trabalhar para ganharem dinheiro para elas.

D – Como é que antecipa, quando agora voltar a trabalhar, acha que mal acabe o seu estágio vai conseguir entrar no mercado de trabalho? Acha que vai ser fácil ou difícil?

C – Não, nesta área que estou a tirar acho que vai ser difícil. Esta semana tive uma reunião com o presidente da associação onde estou a tirar o estágio, e ele esteve a perguntar-nos se estávamos a gostar de lá estar, se estávamos a gostar da convivência com as crianças, como era a relação com os funcionários da instituição... E eu fui sincero e directo disse que, nos primeiros três dias, pensei que dava em doudo e estive para me ir embora e pensei em ir-me embora. Não aguentava tanto barulho na minha cabeça. Mas, no fim-de-semana, a cabeça refrescou e, na segunda-feira, já comecei a entrar no ritmo e, agora, tem corrido tudo muito bem. E o dono da instituição disse-me que estava a pensar abrir outra sala e perguntou-me se queria trabalhar com ele. Eu disse que sim. Evidentemente que eu preferia trabalhar noutra área, como porteiro, ou assim numa área que me permitisse andar numa carrinha a carregar coisas ou a levar crianças com o condutor... Mas tenho a certeza que, se não me aparecesse esse trabalho, tenho a certeza que era capaz de aguentar. Pelo menos um ano inteiro, eu era capaz de aguentar.

D – Mas o Carlos tem muito jeito. Deu para ver quando recebemos aquelas crianças lá na escola. Estava muito à vontade, sabendo o que fazer e como...

C – Sim, mas eu se não tiver quem me apoie, desanimo muito facilmente. O barulho... por acaso estamos a fazer o estágio, porque se estivesse a efectivo era diferente... Não sei... Eu acho que me dava. Porque eu, na primeira semana, na sala onde estive, a formadora disse-me: “- Sr. Carlos, é para se trabalhar aqui” e eu disse-lhe que era para isso que eu lá estava. Aquelas carteirinhas que estão ali, eu faço com embalagens de leite Só que ela começava a dizer para fazer isto e aquilo, que

era para se fazer hoje, e eu dizia-lhe que era preciso calma, que é com tempo que se fazem as coisas. Não gosto que me pressionem. Era uma senhora brasileira. E ela ria-se comigo. Agora mudei de sala, fui para os maiores, até aos 6 anos, e tanto a auxiliar como a coordenadora perguntam-me se gosto de lá estar. Estou lá há três dias, e eu disse que sim. E aqui não trabalho metade do que trabalhava na outra sala. E um auxiliar disse-me que, na outra sala, trabalhava como um escravo. Trabalhava oito horas seguidas. Era levar os miúdos, dar de comer aos miúdos, depois eles iam para o recreio e eu ia trabalhar trabalhos manuais, não me davam espaço. Não tinha intervalo. E nesta sala que estou agora, tanto a professora como a auxiliar disseram-me: “O Sr. Carlos, aqui, não faz nada”, que o que tinha que fazer era só não deixar os miúdos pegarem-se uns com os outros e se tiverem jogos, só tinha que os acompanhar e ajudar, dando opiniões. E eu assim ando, não faço mais nada, a não ser na hora do almoço ou do lanche, há alguns que para comer é um castigo e eu, que nunca fiz isso, a professora e a auxiliar, damos de comer aos mais atrasados.

D – Para terminar, diga-me o que é este curso lhe trouxe de bom, de positivo.

C – Deu-me várias coisas: conhecer pessoas que não conhecia, simpáticas. Não tenho nada a apontar aos formadores, pessoas simpatiquíssimas, mesmo espectaculares. O que mais temia que era o Inglês, dei-me lindamente com os professores, eles insistiam sempre comigo. Eu dizia que não percebia nada de Inglês, mas eles insistiam e ajudavam-me. Na parte de amigos, as minhas colegas, espectaculares, com todos os funcionários também me dava bem e quase todos diziam que achavam que eu merecia ficar lá a trabalhar. Gostei das pessoas, como falavam para mim, respeitavam-me e eu respeitava-as. Nunca tive desavenças com ninguém, tive uma com uma colega, mas com desculpas tudo passa. Dei-me bem com toda a gente, sem problemas.

D – Se trouxesse uma pessoa aqui, que estivesse indecisa em fazer o curso, que conselho lhe daria?

C – Animava essa pessoa a ir tirar o curso, porque se aprende coisas novas e aprende-se a conviver. Se quer uma pessoa não fica fechada em casa e aprende a conviver noutra ambiente, e com outros amigos e cria-se um grupo de amigos, sei que se for um grupo muito grande, depois começam-se a originar os tais grupinhos, como no nosso também houve grupinhos, mas se lhe surgisse aconselhava logo a ir. É outra coisa, uma pessoa alivia a cabeça! É um bocadinho chato quem não estiver habituado a estar fechado nas salas, gosto mais de andar ao ar livre, mas numa fábrica de calçado também tinha que lá estar fechado. Mas aconselhava-o, porque aquilo, uma pessoa aprende muita coisa nova, coisas que eu nunca fiz, como por exemplo aquela caixinha que está ali, colagens que fizemos, flores como estão ali. Eu não fazia as flores, eu cortava os arames e elas, com as meias de vidro, faziam as flores. E animava e dava força para as pessoas irem para lá.

Anexo 2.4 – Rosa

Entrevista Rosa

D – Vou-lhe pedir, em primeiro lugar, para me falar da sua infância. Quais são as memórias mais antigas que guarda?

R – As memórias mais antigas que guardo da minha infância... Fui sempre uma criança, mais dona de casa, porque a minha mãe ficou paralisada muito nova. Brincava com algumas amigas, mas não tinha aquele tempo suficiente para brincar. O que me marcou mais foi uma professora, que tive na 4.^a classe, que me levou para Bragança passar oito dias de férias. De resto, sentia-me uma criança normal como as outras, só que tinha mais trabalho.

D – Em relação à escola, com que idade é que foi para a escola?

R – Com seis anos.

D – E gostava de andar na escola, aprendia bem?

R – Gostava. Falhei alguns anos, que reprovei, mas não quis estudar. Como os meus irmãos fizeram o segundo ano, derivado à minha mãe estar na situação que estava, e eu também não gostava muito de ir para o ciclo, fiquei com o 4.^o ano só.

D – E gostava de andar na escola, gostava da professora?

R – Da primeira não gostei muito, porque ela batia muito. Mas a segunda, que foi a que me levou do 2.^o ao 4.^o ano, era simpática e era amiga das crianças.

D – E a sua família gostava que andasse na escola, ou queriam que ajudasse em casa?

R – Os meus mais queriam. Quando fiz o quarto ano, embora reprovasse da 3.^o para o 4.^o, eles disseram-me para ir para o Ciclo. Eu é que não quis. Queria ir trabalhar, tinha 12 anos, e fui trabalhar com 13.

D – E foi trabalhar para onde?

R – Fui para uma fábrica de calçado.

D – E o que fazia nessa fábrica?

R – Aprendi de tudo: dar cola, depois colar os forros, depois fui para a máquina e entretanto fiquei a ser cravadeira de 2.^a.

D – E toda a sua vida trabalhou nessa fábrica ou...

R – Trabalhei oito anos numa e outros oito noutra.

D – Fazia o mesmo nessa fábrica?

R – Fazia. Era cravadeira de 2.^a.

D – E gostava do que fazia?

R – Gostava muito. Mas derivado a problemas de saúde é que deixei de ir trabalhar. Entretanto, como eu estava de baixa, a fábrica também fechou por falta de encomendas e eu tive que ir para o desemprego.

D – Como era a sua relação, na fábrica, com os colegas e os patrões?

R – Com os patrões era uma relação muito boa e com os colegas também era muito boa. Dava-me muito bem com eles. Uma pessoa quando vê que um colega não é muito nosso amigo a gente recua-se um bocadinho, mas não é de vez, para a pessoa não sentir, mas dava-me muito bem com eles.

D – Então, devido a problemas de saúde, teve de deixar de trabalhar...

R – Sim, estive três anos de baixa, tive que fazer uma cirurgia e, quando voltei ao emprego, a fábrica já estava um bocado com problemas. E o patrão chamou-me e disse-me que ia ter que fechar, porque não havia encomendas e começou a mandar pessoas lentamente. Eu fui no último grupo a sair. Já não havia mais nada a fazer. Então pagou-me os direitos, não todos, porque não tinha possibilidades financeiras, entrei em acordo com ele e vim embora. Passou-me o papel para o fundo de desemprego e vim-me embora.

D – Quanto tempo esteve desempregada?

R – Estive um ano.

D – E o que fazia?

R – Estava em casa, olhava por esta menina, a B, minha sobrinha, via televisão, lia revistas, depois ia ao Modelo, passear, às compras. Passava lá o dia assim...Brincava com o meu filho.

D – Gostava de estar em casa?

R – Não gostava muito... Gosto mais de sair, de trabalhar, chegar de manhã, dar o meu duche, pegar nas minhas coisinhas e ir para o meu emprego. Gosto mais do que estar em casa.

D – Quem é que lhe falou deste curso?

R – É assim: eu fui ao centro de emprego para ver se consegui tirar o curso de florista, que é duma área que eu gostava muito de trabalhar. A senhora que estava no centro de emprego disse-me que tinha que ter, pelo menos, o 6.º ano e, como eu só tinha a 4ª classe, já não deu para fazer esse curso. Então, eu perguntei à senhora quais eram os cursos que estavam a sair para os das quarta classe e ela disse-me que havia: acompanhante de crianças ou acompanhante aos idosos ou electricista. E, então, disse-lhe que optava pelas crianças, porque adorava crianças, mas se não houvesse possibilidade também ia para os idosos, porque também gosto dos idosos.

D – E como lhe disseram que o curso funcionava?

R – Disseram que o curso funcionava como se fosse a gente trabalhar numa fábrica. Que tinha horas para cumprir, não se podia dar muitas faltas, tinham que ser justificadas, tinha um limite de faltas

injustificadas e justificadas, e que nos davam uma bolsa, que era na altura de 60, que nos davam subsídio de alimentação e também o transporte.

D – Quando lhe falaram dessa oferta, decidiu logo que ia fazer o curso, ou ponderou bem se era isso que queria?

R – Decidi logo, porque não gosto de estar em casa! E achei que era uma oportunidade boa para a minha vida, porque adoro crianças e gostava de ter mais conhecimentos noutras áreas. De calçado já sabia praticamente tudo, queria ter outros conhecimentos e também queria tirar o 9.º ano.

D – Também era uma razão importante...

R – Era.

D – E teve o apoio de alguém para tomar essa decisão.

R – Sim, tive o apoio da minha família, do meu companheiro e do meu filho, que foi a pessoa que me dizia sempre: “Mãe vai, não fiques em casa”.

D – Quando imaginava o curso, imaginava que ia ser como?

R – Fiquei assim um bocado com medo e os primeiros dias estava um bocado tímida, porque é assim, não conhecia ninguém... Primeiro que tudo temos que conhecer e ganhar amizades, para estar mais à vontade... Achei que ia ser um bocado difícil, como já tinha saído da escola há muito tempo e eu dou muito erro a escrever... vai ser um bocado complicado... Mas depois, com o tempo, achei que ia correr tudo bem... Mas não fazia a mínima ideia de como ia ser, se a gente ia trabalhar mesmo com crianças ou se ia ser aulas.

D – Vamos, então, recuperar as memórias dos primeiros tempos. Como é que foi o primeiro dia? Lembra-se disso?

R – Lembro. Nos primeiros dias, para mim, não gostei muito, porque a minha história de vida é um bocado triste e tive que relembra-la. E aí custou-me muito! Mas depois tudo passou.

D – E acha que os seus colegas também se estavam a sentir inseguros naquela altura, também se sentiam mal, ou acha que era só uma coisa da Rosa?

R – Não, acho que era toda a gente que estava assim. Acho que toda a gente estava assim com um bocado de medo. E acho que toda a gente sofre quando ouve contar os problemas dos outros. Quando contei a minha situação, porque cheguei lá e nem sabiam que a minha situação era essa, e eu quando cheguei lá e disse até chorei, e acho que algumas das minhas colegas também, algumas choraram e toda a gente ficou assim com pena.

D – Por causa do seu marido ter falecido...

R – Sim.

D – Então como foram os primeiros tempos? Como se sentia?

R – Nos primeiros tempos sentia-me um bocado insegura, mas depois comecei a ganhar conhecimento com as minhas colegas e já me sentia mais à vontade, mesmo a nível de professores e tudo...

D – O que lhe ficou mais na memória desses primeiros tempos?

R – Acho que foi o contacto com a professora. Foi muito querida connosco e ajudou-nos muito. E os amigos também.

D – E o facto de estarem todo o dia juntos, de falarem uns com os outros?

R – O apoio de toda a gente.

D – E como foi voltar à escola ao fim destes anos todos?

R – Pensei que não ia conseguir, mas foi muito bom!

D – Em que aspecto é que foi bom?

R – Foi bom para mim, porque relembrei muita coisa, agora já escrevo sem problemas, aprendi a trabalhar com computadores, que era uma coisa que, para mim, era muito complicada, que tinha medo deles..., aprendi também a ajudar um pouco o meu filho a inglês... Foi muito bom, para mim foi uma valia boa.

D – E na questão do horário, dos colegas, e ter que estar a lidar todos os dias com aquelas pessoas e os formadores, como é que foi?

R – Foi bom. Gostei muito. A gente, por acaso, foi um grupo que se entendeu muito bem. E a nível de formadores não tenho nada a dizer. Acho que foi muito bom.

D – Sentiu algumas dificuldades quando começou?

R – Sim. A escrever, dava-me um bocado de erros e, depois, queria-me exprimir no papel e não conseguia, porque dava erros e, às vezes, o que tinha na cabeça, não escrevia porque não sabia.

D – E a falar, acha que conseguia exprimir bem aquilo que sentia?

R – Às vezes, com um bocadinho de medo de falar mal, porque na altura não sabíamos dizer connosco e essas coisas assim, tinha um bocado de receio de falar mas, depois, com o tempo, fui ganhando confiança.

D – Teve que alterar alguma coisa no seu dia-a-dia, desde que está no curso?

R – Não, não tive que alterar nada, porque já estava habituada a trabalhar e tudo e a ter a lida de casa. Não me alterou nada.

D – Acha que, a partir do momento em que entrou no curso, sentiu mais preocupação com a sua aparência, em estar bem, com a roupa, o cabelo?

R – Sempre gostei de andar arranjadinha e sempre gostei de preparar muito bem os meus cabelos. Não foi isso que me preocupou, sempre me soube apresentar, porque sempre tentei andar arranjadinha, da maneira que podia, de acordo com o meu nível financeiro, mesmo no trabalho.

D – E não sentiu mais necessidade ou mais vontade de se arranjar?

R – Não.

D - Manteve o que trazia...

R – Sim, mantive, mas pintava-me mais um bocadinho. Para o emprego não me pintava. Mas, mais para adiante, já me pintava mais, já tinha mais cuidados com as unhas, porque no trabalho descurava sempre um pouco as unhas. Foi a coisa que achei que tive que melhorar mais um bocadinho, ter as unhas impecáveis e a aparência da cara com um bocadinho de maquilhagem.

D – Como era a sua relação com as colegas do curso?

R – A minha relação com as colegas do curso era muito boa. A gente entendia-se uns com os outros. Quando um estava com problemas, a gente tentava ajudá-lo...

D – E com os formadores?

R – Também. Ajudavam-nos muito.

D – Acha que é diferente este ensino, do ensino pelo qual passa o seu filho? Acha que esta escola em que andou é diferente da escola do seu filho?

R – É. O ensino é diferente.

D – Em que aspecto?

R – O meu filho tem mais disciplinas do que a gente e tem outro sistema de aprendizagem. Nós, praticamente, é só uma revisão que nós damos e eles têm que aprender muito...

D – Mas vocês já trazem outra experiência, da vossa vida...

R – Exacto. As coisas são quase idênticas, porque eu ajudei o meu filho com muitos trabalhos que ele tinha... A área é praticamente igual.

D – Sentia que trazia consigo alguns saberes, coisas que tinha aprendido, ou na família ou no trabalho, que lhe foram úteis depois no curso?

R – (Silêncio) É assim: eu, o que sei, tenho a certeza que sei e não tenho problemas em dizer que sei, mas há muita coisa que aprendi lá.

D – E a relação com a instituição, com a Direcção?

R – Foi muito boa. Nunca tive problemas com ninguém.

D – A Rosa acha que a sua vivência do curso influenciou a forma como a Rosa se vê a si própria, que a tornou mais confiante, a acreditar mais em si? O que mudou em si? A Rosa está nervosa? Estava a falar tanto há pouco e agora estou a senti-la tão presa. Não precisa de estar nervosa...

R – O que mudou em mim é que tive mais conhecimentos da vida, vivi uma vida que não tinha vivido atrás. Andar na escola com esta idade, para mim, foi muito importante. Ó primeiro sentia-me um bocadinho envergonhada por ir com os livrinhos na mão: “Olha as cotas”, mas melhorou-me muito, tive muitos conhecimentos, acho que me levantou a minha auto-estima.

D – Acha que sim? Gosta mais de si agora?

R – Sim. Gosto, tenho mais confiança em mim, não tenho problemas de falar agora, muitas vezes tinha medo se falasse uma palavra mal, agora não tenho já quase problemas nenhuns...

D – A Rosa falou-me que tinha um caso em tribunal e chegou a dizer que, fosse onde fosse, que seria capaz de dizer aquilo que sentia e conseguir argumentar... Quer falar sobre isso? Acha que isso mudou na sua vida?

R – Isso mudou muito, porque na escola ajudou-me muito a saber estar perante um juiz. Para mim foi muito importante. Isso foi muito importante! Aliás, esse problema que tinha na justiça, foi agora resolvido em 2007, correu muito bem, consegui aquilo que queria, porque era o direito que o meu filho tinha. Foi muito bom, porque eu tive aqueles conhecimentos, aquela maneira de estar e saber falar na hora certa. Foi muito importante, mesmo o juiz disse que eu que me portei muito bem e que sabia falar na hora certa.

D – Acha que conheceu outra parte de si que estava escondida?

R – Sim. Muitas vezes dentro de mim era a vergonha. Tinha muita vergonha de falar, guardava muito as coisas para mim e agora não. Se vir que está mal, falo.

D – E tem alguém que lhe diga que está diferente, mais confiante?

R – Sim, o meu filho diz que eu estou mais chique a falar: “Ó mãe, estás chique, falas connosco”.

D – Além do seu filho, há outras pessoas mais próximas que lhe dizem o mesmo?

R – Sim, o meu companheiro também diz, está sempre a falar que eu agora mudei, tenho outra maneira de ser, outra posição de ser e que mudei muito a falar também.

D – E os seus pais?

R – Sim, também dizem o mesmo. Toda a gente que me conhece diz o mesmo.

D – Acha que, actualmente, dá à escola um valor diferente do que dava antes, ou acha que é a mesma coisa?

R – Dou um valor diferente.

D – Como dava antes e como dá agora?

R – Dantes não ligava muito, que era muito criança, pensava que ir trabalhar e ter dinheiro que era o importante. Mas, hoje em dia, penso que só o dinheiro não é importante. O dinheiro é importante, sim, para algumas coisas, mas os estudos são muito importantes hoje em dia.

D – Quando pensa no seu filho, o que sonha para ele?

R – Sonho que o meu filho, um dia, seja formado e estou sempre a incentivar para ele seguir os estudos. Por acaso, ele tem passado todos os anos, já está no 9.º ano, com 14 anos, e acho que é um aluno excelente, mas estou sempre a pedir mais, que seja mais ainda, porque os estudos são muito importantes.

D – Para que é que acha que são importantes esses estudos?

R – A nível de emprego, temos mais possibilidade de arranjar emprego, a ser colocados, e não temos problemas, hoje em dia, em ter relacionamentos com outras pessoas, porque temos estudos e já sabemos o lugar que ocupamos. Acho que é essencial hoje em dia.

D – Quais é que são as suas expectativas futuras? Quando pensa no seu futuro o que é que imagina? Ou o que é que gostava?

R – Imagino ter um futuro melhor do que o que tive nestes anos ao para trás. Gostava de ser mais feliz, porque não fui muito feliz. Fui feliz mas, quando o meu marido morreu fiquei infeliz, porque o meu filho ficou sem pai muito criança. Agora, gostava de ter um futuro melhor, que o meu filho se formasse, ver o meu filho bem na vida, e também gostava, agora, de ter o meu emprego, mas não calçado. Gostava de trabalhar na área de crianças ou ter um estabelecimento de florista, que é o meu sonho, porque eu adoro flores, e tirar o 12.º, continuar, para ter mais conhecimentos.

D – Então, fale-me disso. Quem lhe falou que existia agora esse curso?

R – Nós fomos à (nome da localidade), à (nome da instituição), fomos lá e o senhor esteve-nos a informar que ia haver esses cursos, que eram compatíveis com o horário de trabalho e que o subsídio do rendimento mínimo, que era a bolsa desses estudos. Então, como agora estamos no final, a gente agora vai seguir esse para ficar com a formação mais elevada, dentro do acompanhamento de crianças.

D – E acha que isso vai facilitar a sua entrada no mercado de trabalho?

R – Acho que sim, acho que vai facilitar, porque já estamos com o 12.º e temos duas formações.

D – E quando voltar ao mercado de trabalho, a receber, a cumprir horários, a estar efectiva, como é que acha que isso vai ser? Acha que vai ser mais ou menos como é agora no estágio, que vai ser diferente?

R – Acho que vai ser bom na mesma. Logo que a gente tenha conhecimentos e comece a ganhar amizade com os amigos, acho que corre tudo bem. Temos é que ser compreensivos e respeitar os outros e tudo irá correr bem, não é chegar lá e querer mandar, temos que ser compreensivos.

D – Vamos falar um bocadinho do estágio, em termos profissionais, porque uma coisa é aprender sobre crianças, como elas se desenvolvem, que actividades desenvolver com elas, outra coisa é tentar levar a cabo essas actividades com as crianças. Como é que é trabalhar com as crianças?

R – Acho que é bom trabalhar com crianças. Neste momento, estou a estagiar e estou a gostar muito. Fazer as actividades com as crianças e tentar com que as crianças sejam compreensivas connosco.

D – E gosta de trabalhar nessa área?

R – Gosto e é uma área que me realiza.

D – O que é que acha que este curso lhe trouxe de bom a si, à sua vida, à sua família, aos que a rodeiam?

R – A mim trouxe-me tudo de bom! Eu adoro crianças e para mim foi uma alegria! E outra coisa é o conviver com muita gente, para mim é ótimo. Sinto-me melhor e tudo. Não tenho os problemas de dores de cabeça, nem nada. Quando estava em casa, andava sempre a tomar medicamentos para as dores de cabeça, agora não. Acho que foi muito bom para mim fazer este curso e ter estes conhecimentos todos.

D – Imagine que eu não tinha trazido o C comigo, trazia uma pessoa comigo que estava em dúvida, sem saber muito bem se devia ir fazer um curso EFA, o que é que lhe dizia?

R – Incentivava-o a fazer o curso, dizia-lhe para ir em frente, para ir em frente, porque é muito importante, muito bom, que ao fim de um tempo que ia começar a gostar e que valia a pena.

Anexo 2.5 – Maria

D – Vou-lhe pedir para me falar sobre a sua infância. Qual é a sua memória mais antiga?

M – Tive uma infância boa, porque a gente, naquele tempo era assim. Naquele tempo havia poucos brinquedos, pouco de tudo. Mas nós éramos sete irmãos e aquilo era uma alegria, vivíamos no campo. Eu acho que fui feliz. Naquele tempo toda a canalhada era assim, mais ou menos...

D – Lembra-se com que idade foi para a escola?

M – Já tinha sete anos. Fiz sete anos em Março e depois entrei no Outubro.

D – Qual é a sua lembrança da escola?

M – Gostei muito da escola. Até no quarto ano pedi à professora para não me deixar passar para continuar na escola, mas a professora disse que nem pensar... disse à minha mãe. Naquela altura não era obrigatório e depois não havia muitas possibilidades, era difícil, também não foi fácil, não é? Tínhamos que pagar muitas rendas e assim, mas Deus sabia que eu queria mesmo estudar, porque no fim, agora que eu tenho mesmo tempo para estudar, esta oportunidade, é sempre bom.

D – Não podia prosseguir estudos...

M – Não, naquela altura não dava, ninguém foi estudar.

D – Quando deixou de estudar o que é que fez?

M – Trabalhava na agricultura com os meus pais até casar. Depois de casada, fiquei em casa dois anos ou três e o meu marido é que ia trabalhar. Depois as gravidezes não deram muito bem e então foi uma coisa boa, porque eu também queria ser mãe a tempo inteiro e queria cuidar dos meus meninos e, então, fui estando em casa e o meu marido ia trabalhar e eu (silêncio)... Depois ele adoeceu e eu fiquei sempre na quinta e depois ele faleceu e eu ainda continuei na quinta mais dois ou três anos... (Choro) Depois o médico de família não queria que eu ficasse em casa, e arranjaram-me um curso de geriatria e depois fiquei um ano a estagiar num ATL, com as crianças, que me deram muita vida...

D – Quer parar um bocadinho Maria?

M- Quero. (Depois da pausa) Um dia estava lá com a directora de turma e alguém me ligou a dizer: "Daqui é o Centro de Emprego", o sr. não sei quê: "A senhora não quer ir fazer um curso de computadores?"; "Eu não, eu não quero, porque eu não sei fazer nada de computadores". "A senhora está inscrita no centro de emprego?", e eu "Estou!"; "Então se não sabe nada de computadores, então, é isso que vai fazer, porque é para aprender" – eles assim. "Vá ter à escola de formação, dia tantos, que eu estou lá e está lá um senhor não sei quê", agora já não me lembra o nome. Fiz um curso de TIC com o professor N e V. E depois a minha filha, que ela saía mais vezes do que eu sempre a ver se arranjava alguma coisa, inscreveu-me na Escola Profissional. Mas disseram que a escola de formação que me dava mais garantias, que me dava mais saber, e deu, e eu pedi para trocar. Disse às meninas da Escola Profissional, disse que ia para outra escola e ela disse: "As portas estão abertas, se quiser ir vai e se quiser ficar fica, se quiser de hoje a amanhã voltar, a sua inscrição está feita para continuar". Então foi assim, eu fiquei na outra escola.

D – E quem lhe falou deste curso?

M – A minha filha disse-me “Ó mãe, vai lá que vai haver cursos que davam a equivalência ao 9.º ano!” Depois a dona E disse-me: “Olhe, vai haver cursos de electricista, geriatria e de crianças”. E eu disse: “Ai, eu não quero de geriatria, porque eu já tenho! Então, antes quero de crianças”. Antes de entrar nesta escola já tinha o curso de geriatria e o curso de TIC. Agora estou a estagiar e estou à espera de dia 9, já vamos para a escola outra vez.

D – E explicaram-lhe o funcionamento do curso?

M – Disseram que íamos ter uma sala, aquela onde fizemos o teatro, que depois ia lá um senhor, esqueceu-me o nome do senhor e a dona F, a dona F sei, o senhor não me lembra bem o nome deles, da direcção, mas se os vir sei quem são. Que nos ia explicar como havia de funcionar aquilo e as senhoras vieram também, só que disseram uma coisa e saiu outra, mas pronto. Disseram que íamos ter uma bolsa de 60 euros mas era-nos retirado quem tivesse subsídio de fundo de desemprego, foi-nos tirado do fundo de desemprego e nós estávamos a contar ganhar mais aqueles 60 euros mas foram retirados do fundo de desemprego e as pessoas que não tivessem fundo de desemprego tinham rendimento mínimo, algumas, aquelas que não tinham só recebiam os 60 euros. E foi-nos esclarecido que, a partir de Maio, íamos ter uma cantina, foi-nos esclarecido isso e pronto, foi isso. As raparigas na altura não gostaram muito, pensavam que iam ter os 60 euros.

D – A Maria já andava à procura, quando lhe disseram que ia haver o curso, disse logo que sim?

M – Não, não, não, não. A minha filha ligou-me, estava em (nome da localidade) e perguntou: “Ó mãe, tens aí os documentos”; “sim tenho”; “ó mãe vai lá! Porque tu já tentaste ir para uma escola para fazer o 9ºano e disseram-te que era preciso 30 contos só para as fotocópias. Eu acho que 30 contos dão muitas fotocópias, mãe! Não vás gastar esse dinheiro!”- a minha filha assim. “Espera, nunca há-de faltar oportunidade, se não fazes já aqui na escola profissional, que ao menos não pagas nada, foi só 5 euros para a inscrição”. E depois ela logo que soube, claro, andava à procura, ligou-me logo, eu até nem tinha carro, mas andava com a papelada e fui logo a essa escola e falei com a dona E e ela disse: “Vai, vai começar e já vai ser este mês, só faltam 3 ou 4 dias para começar” e eu inscrevi-me e, no dia, apareci lá e continuei até hoje.

D – E porque é que andava tanto à procura de uma escola para fazer um curso, porque é que queria tanto?

M – Ó professora, já viu? Os meninos iam para a escola e eu ficava aqui sempre dentro desta casa? Eu não queria estar aqui dentro desta casa e fui várias vezes ao Centro de Emprego ver se me arranjavam eu não me importava de ir para os idosos, mas eles também não querem enquanto tivesse filhos menores, não querem que eu abandone os meus filhos de noite. Depois até me arranjaram para um restaurante. E eu disse: “Pode ser, que eu não quero nada estar em casa, dentro da porta ali, Deus me livre”. Mas o doutor disse-me: “Você mora na estradinha, não vá para o restaurante, deixe-se estar! É muito longe o restaurante e, depois de pagar as viagens, fica com um chisco de dinheiro, não vale a pena, não vá!”

D – E quando resolveu ir para o curso, os seus filhos apoiaram-na?

M – Ui... os meus filhos o que querem é que eu vá! Chegam a casa, se eu chegar primeiro do que eles pronto, se eu não chegar primeiro do que eles andam-me sempre a ligar a dizer: “Ó mãe, tu onde é que estás?”. É só mais o pequenito, que ela agora anda ali em (nome da localidade onde frequenta a faculdade) só me ligava sempre à noite.

D – Antes de começar o curso, como é que pensava que ia ser?

M – Eu pensei sempre que ia enfrentar tudo! Eu tenho muitas capacidades dentro da minha cabeça! E o que eu sei não esquece mais...

D – Pensava que ia ser fácil ou difícil?

M – Nunca pus o problema que ele ia ser difícil! E aquilo fez-me rir, estava lá muito feliz e quando alguma dizia que queria desistir eu dizia: “Tu és tola, nem penses, ó A!”. Era a A, mas ela dizia que eu sabia, mas estavam-me a explicar também e elas diziam que iam sair, a F saiu, saíram duas, F e saiu também a Lurdes, mas ela nunca ia a lado nenhum porque ela era diabética esquecia-se da medicação e tudo isso também.... Tive sempre fé que eu ia para a frente, mas com o fundo de desemprego, que com sessenta euros pagar as viagens à rapariguita, pagar a renda e não sei que mais, trinta contos de renda, e já viu o que é hoje, não podia viver com 60 euros, não podia, tinha que sair, por esse motivo tinha que sair. Nunca quis sair e nunca deixei as minhas colegas sair! Que elas desanimaram bem! Puxei-as para a frente e não deixei nada para trás. E agora há apoios, o professor P inscreveu-nos lá na escola, as raparigas algumas diziam: “Escola? Eu se me vejo livre desta!”. Eu vou-me tornar a inscrever, já me inscrevi em três lados e vou-me tornar a inscrever e depois eu tinha-lhes dito que já tinha feito anos em Janeiro, não fiz nada, só fiz em Março, mas depois como elas levaram os papéis lá para a dona F, elas levaram os meus e os das colegas e elas foram tirar aos papéis a minha idade e depois não disseram nada e, depois, no dia dos meus anos estava a fazer o trabalho como qualquer uma e eu estava sentada numa cadeira e estava aqui a Rosa à minha beira e pôs-se a pé e eu estava a acabar de fazer as coisas em português, ela sai da minha beira e eu digo: “Ó diabo, a Rosa vai sair daqui?” – eu assim. Nisto ela quando chegou à ponta da porta, não sei quem foi que apagou a luz e eu digo assim: “Não, apagar a luz não, porque eu ainda estou a acabar o trabalho de português!” e elas começam-me a cantar os parabéns. A professora C sabia, mas não me disse nada e eu também estava ali, como este macaco, por isso fiquei contente, estou muito contente e vou voltar, de certeza absoluta fazer o 12º, não sei em que escola, estou inscrita em 4 sítios, Deus me livre.

D – Como é que foram os primeiros tempos no curso? Como se sentia?

M – Quer-se dizer, era gente nova, não conhecia lá ninguém, ninguém. Eu vi a L que era pouco maior que este boneco e, depois, já a vi grande, não conhecia assim ninguém e também, à primeira vista, não gostei muito das impressões, não foi dos professores, foi das minhas colegas, porque elas falavam baixinho, não queriam que eu ouvisse, mas eu também não me interessa a vida delas... Elas estavam-se a fazer muito grandes e eu não gostei muito dessas impressões. Depois, foi o contrário, não era bem o que eu estava a pensar, nós afinal não somos alunas, nós somos irmãs, é verdade, só com a E é que não correu lá muito bem e eu arrumei-a. Ela que respeite as outras pessoas, que toda

a gente e a respeitou e ela desrespeitou-me e eu não lhe passei bola, não é que eu esteja zangada com ela, não estou zangada com a mulherzinha, só quero que ela tenha paz e sossego e tudo, mas ela tem que aprender. Não é ela dá-me uma chapada e eu dou-lhe outra e demorei. Ela tomou uma e ela andava sempre aos arredores a todos, que ela é que queria dizer os professores o que haviam de fazer e um dia estávamos a fazer uma vaquinha para pôr lá no presépio e estava lá sentada a ver o que elas estavam a fazer e eu disse-lhe: “Ó Rosa olha que isso não vai a lado nenhum, fazer uma cabana com panos de milho” e aquilo estava-se a alagar tudo. É melhor de madeira para o menino Jesus, e eu estava sentada numa cadeira a ver aquilo e estava a ver que aquilo não ia dar certo, nisto ela agarra e atira-me com o frasco da cola, já tinha pouca, só estava seca no fundo... só foi a desfeita, não foi porque ela não me magoou, nem me sujou com a cola, nem nada, mas ela manda em mim? Ela não tinha nada que fazer, mas pronto! Eu comecei a ignorá-la e nunca mais alinhei com ela.

Mas ela depois começou a respeitar tudo e todos. Depois a nossa professora O mandou vir uns glitters, até os tenho ali, vou-lhos mostrar, mandou vir dez e mandou vir mais material para fazer trabalhos e depois a F e outras raparigas (procurou numa gaveta e mostrou-me o glitter), foi isto que a professora mandou vir e deu uma a cada uma de nós, e depois a F e outras raparigas, eu não cheguei a ir buscar mercadoria nenhuma e ela estava muito atarefada, muito atarefada e não nos dava nenhuma, nem ia buscar a mercadoria e tirou assim um coisinho disto e meteu-o no saco a mulher andava lá e depois as raparigas, a M e algumas, a L e a V, tinham-se apercebido e alto pára aí! Alertaram a professora. Aquilo não foi pelos glitters, mas a professora receber a mercadoria, ir ver... E naquele dia soube-se quem foi e a professora disse: “Ninguém vai passar aqui, faltam aqui os glitters, estão marcados na factura e eles têm que aparecer”. E ela estava com uma cara pior que o boneco, notava-se mesmo, ela não precisava de dizer nada que nós sabíamos que ela tinha aquilo. Então, mandaram-na ir lá em baixo buscar umas tesouras e foram-lhe ao saco e viram-nos lá, mas ela, quando chegou e as tesouras andavam na mão de quem precisou delas, ela agarrou na caixa dos glitters e meteu-os, na mesma, no saco dela. Depois a professora viu e disse: “Vocês vão ser revistadas todas, uma a uma”. E eu disse-lhe: “Pode-me revistar a mim”. Já me tinha faltado uma tesourinha de bordo pequenina e uma régua azul e eu comecei a andar sempre com o saco às costas, que há muitas fotografias com o saco sempre às costas e a professora começou-me a revistar a mim e eu disse: “Ó professora, a mim não! Pode ver e abrir as bolsas todas, mas eu sei muito bem que tem o glitter, podia falar, dizer que os tinha, assumia e escusava de andar a se revistar todas!”. Eu disse e, então, ela depois agarrou, não dava uma fala, ficou com uma cara, a M sempre a dar piadas, coisa que eu não gosto é das piadas, por acaso não foi para mim, naquele dia disse sempre que não foi, que os teve no saco dela, mas ainda bem que assumiu que os teve no saco e, ao outro dia, disse que comprou uns, não sei se comprou nem se não, que isso a mim não me interessa e diz que comprou uns e foi levá-los à professora e pedir-lhe que desculpasse e a professora disse se ela queria pedir desculpa à turma, ela disse que não queria, teve que fazer uma carta por escrito, para o centro de formação, à dr.^a F. Ela fez isso e depois a professora, ela ia ter uma falta disciplinar, por causa da cola e não respeitou a professora C, a professora C ainda a chamou, mas ela não ouviu nada, foi lá para fora acender um cigarro e a professora C disse: “Ó dona Maria leva-me esta carta lá baixo?”. E eu perguntei-lhe: “E de que é esta carta?”, “É um pedido de desculpas da E para a dona

F”, e eu disse: “Ó professora desculpe lá, mas eu não levo, ela atirou-me com a terrina da cola e ainda lhe vou levar? Ela que a leve lá.”. Depois não sei quem é que levou, eu não botei sentido.

Ela não era nem é boa a matemática, eu sempre fui, desde pequena, e até lhe vou dizer, que eu já sai da escola há quarenta anos e eu conseguir a matemática, como eu consegui muito bem foi muito bom e então passava a folha mas, mais tarde, eu separei-me dela, porque uma vez fizemos lá um joguinho com uma professora S. Tínhamos um amigo secreto, mas nunca ninguém sabia quem era o amigo, eu não sabia quem era o meu amigo, mas também podíamos dar aos outros que não fossem nossos amigos e eu dava a quem eu quis e um dia disse-me ela a mim que era a minha amiga secreta mas, afinal, a minha amiga secreta também era a professora Sandra, aquilo os papéis não ficaram bem-feitos. Mas eu dei sem ser à amiga secreta, dei às outras também, uma prendinha que valesse pouco e depois o professor N, quando nós chegávamos à escola, era assim: “Eu sei quem é a vossa amiga secreta” e eu disse: “O professor não sabe de mim, porque eu não sei também”. Diz ele: “Sei, sei que eu adivinho” – ele assim a meter-se connosco e depois ele já tinha sabido por alguém o que se tinha passado, que aquilo só era para dizer ao final de um mês e a minha amiga era a professora S e a E e, então, ela disse que era a amiga e que quem, naquele mês, não se declarou não precisa mais de falar para mim e eu disse, pronto que sejam as tuas vontades, é assim que queres, é assim que se vai fazer. Mas ela também tem problemas porque esganou-se-lhe um filho e ela também ficou muito afectada e é uma pessoa problemática, temos que saber lidar muito bem com ela, mas também não podemos andar com ela a cavalo. A parti daí ela tem sido uma santa, tem sido uma santa, tem que respeitar.

D – Como é que foi voltar à escola depois destes anos todos?

M – Para mim foi a maior alegria que eu tive. Gostei muito de ir! E agora como já deixava os meninos, já se seguram bem de pé, não os deixei às amas nem os deixei aos infantários, não os deixei em lado nenhum, ia cada um para a sua escola, também, e eu só tenho pena que tenha acabado, porque vai acabar breve, esta. Mas ainda vou partir para outra! Não vou ficar aqui, foi muito bom.

D – Sentiu alguma dificuldade quando começou o curso, sentia dificuldade em falar em escrever?

M – Não tinha muito assente de escrever, porque não precisava de escrever. Dificuldade em falar isso foi coisa que eu nunca tive, sempre me soube desenrascar. Que eu não mando dizer, eu digo logo.

D – E teve que modificar alguma coisa no seu dia-a-dia?

M – Mudei, mas mudei para melhor! Mudei para enfrentar melhor as pessoas, a realidade... E depois ter um ritmo de sair àquele horário, pôr-me a pé àquele horário, saber que vou para uma coisa como eu quero e como eu gosto... Isso é muito importante, porque a gente andar contra a vontade é a coisa mais chata que há!

D – Sentiu mais vontade, ou mais necessidade, de ter mais cuidado com a roupa, com o cabelo, com o seu aspecto?

M – Senti, senti, sim senti. Porque eu não ia assim de qualquer maneira. Ia arranjada o melhor possível! Porque a gente aqui mete assim um farrapinho na cabeça, eu hoje penteei-me mas está muito sol e a gente mete um chapéu na cabeça e eu já fiquei despenteada e eu lá para a escola não ia assim.

D – Que cuidados é que tinha quando ia para a escola?

M – Lavava-me e vestia uma roupa melhor, aqui em casa ando com isto, assim uma roupa. Esta já é velha, mas está lavada e para andar aqui em casa serve, mas a gente a dar as voltas também se suja.

D – Já me falou um bocadinho sobre a relação com os seus colegas...

M – Nós já não somos colegas, agora somos irmãos! É verdade.

D – Ganhou amigos para toda a vida...

M – Pessoas que conheci muito bem e que nunca mais me vai esquecer!

D – Muito bem! E em relação aos formadores, já falou um bocadinho em relação a isso. Quer acrescentar alguma coisa? Acha que é diferente esta escola onde andou em relação à escola dos seus filhos? Acha que se organizam de uma maneira diferente?

M – Eu sei é que a minha escola é a melhor do mundo! Agora a dos outros não sei muito bem. Embora os directores dos meus filhos são muito bons conselheiros para ajudar a educar as nossas crianças, que eu gosto muito, que as professoras ajudam-me a educar, que eu sozinha, às vezes, não me atrevo a educar. Os professores só dizem o bem para eles. Eu acho que a minha é a melhor do mundo, que é onde eu estive mais tempo e embora saiba com as crianças que os professores são competentes, aquela gente é toda competente, mas não estuda dentro da escola deles. E às vezes abusa-se mais um bocadinho da criança, por qualquer motivo... eu de mim nunca deixei abusar, não podem abusar de mim, não é por eu ser pobre que se vai abusar de mim, não, eu não deixo, querem fazer pouco deles, pensar que eu nasci ontem, eu não!

D – Sentia, quando entrou no curso, que já a trazia saberes consigo, que já sabia coisas, apesar de ter deixado a escola há muitos anos?

M – Trazia, porque é assim: eu nunca deixei a escola por completo. Eu deixei o edifício, mas a escola não deixei. Porque é assim, as minhas crianças começaram a entrar na escola, eu acompanhei-os a todos, a todos, sempre passaram a classe. Todos eles, até à quarta classe, eu acompanhei-os sempre a todos. À noite chegava do trabalho do campo: “Ora bem, quem é que fez o trabalho? Quem não fez, para aqui para a minha beira, estudar aqui à noite”. Eles passaram todos até ao 4.º ano. Estudava com eles e aprendia. Isso não deixou que eu esquecesse totalmente as coisas.

D - Acha que esta experiência e esse curso alterou a maneira como a Maria se vê a si própria?

M – Como eu me vejo a mim e vejo os outros de outra maneira! Certas atitudes que eles fazem já não sou tão severa em certas regras, eu não posso impedir a vida destes que já têm 17 ou 18 anos, impedir a vida deles por completo. Eu não sou a dona do mundo, nem da vida deles. Eles têm que viver a vida deles para dar valor à vida. E eles têm que passar pelas coisas! Eu não vou protegê-los de tudo e de todos, embora eu diga as coisas como são, como tudo corre, eu chamo-lhes a atenção, que eles vão ter problemas na vida se continuar assim, porque a vida não é nenhum mar de rosas, que tem altos e baixos, eu digo-lhe isso tudo, mas vou deixá-los viver, que às vezes a minha pequenita, a S diz: “Mãe, não é tanto assim”, daqui por um bocado já me liga: “Mas tu tens razão, mas olha deixa lá, desculpa, eu dentro de uma hora já estou aí em casa”, mas é complicado.

D – E a Maria vê-se a si própria de maneira diferente?

M – Vejo. Vejo-me com mais riqueza dentro de mim. Porque eu já sei ensinar crianças do 4.º, 5º ano e 6º, que eu não sabia. As regras de três simples, que eu não aprendi isso na quarta classe, de matemática e o π , o que professora de matemática nos ensinou e eu agora já estou assim nessa área. Embora que eu tive muitas capacidades para enfrentar isso, mas era preciso um toquezinho da professora E, ela começava e eu dizia: “Saia daqui para fora, já pode sair!”. Ela mandava-me ao quadro quase a mim! E a L, as outras lá ia andando. A gente não sabia tabuada nem nada, era mais a máquina, também não tiveram tantas crianças como eu para ensinar e isso já pesa na vida delas.

D – Mas acha que agora gosta mais de si, que se sente mais confiante?

M – Sim, sinto que já existo, que sou gente como outro qualquer, porque eu antes dizia: “Eu nunca mais vou sair daqui”, sentia que nunca ia ganhar para pagar uma renda, que ela é pequena, mas tem que se pagar, nunca mais vou a lado nenhum, achava que não sabia fazer nada em lado nenhum. O que é que hei-de arranjar? Vou ter que estar na quinta sempre, mas graças a Deus fiquei na casa, a família ficou contente por eu sair, que aquilo era muito terreno para mim.

D – Acha que dá um valor diferente à escola hoje em dia?

M – Dou, dou muito mais valor à escola e a quem cuida dos nossos filhos, aos professores todos. Porque além da educação que lhe dá, só lhe dizem o bem e chamam-nos à atenção, com muita calma e com muito carinho, porque com alguns tem que ser assim, porque já são problemáticos. Alguns, com respeito às drogas, que é o que mata a juventude. Os professores têm muito valor, embora nós pensemos que não. Dei muito mais valor aos professores todos.

D – Quer falar um bocadinho do seu estágio?

M – A experiência é boa. Já tinha estado num ATL a trabalhar um ano, quando fiz o curso de geriatria. Eu já sabia o que aquilo era. É nós fazer o melhor possível para as crianças. Mas eu venho doente quando não vejo fazer o que deve ser feito e eu chamei a professora a atenção e só se fez aquele dia e continuou a mesma porcaria e eu não gostei. Por acaso não são meus filhos, mas se fossem eu não gostava. Porque nós queremos o bem de todos os meninos de amanhã, porque são eles que irão olhar por nós! Os meninos que nós andamos a criar, precisamos de os estimar, fazer uma alimentação saudáveis, para que eles, de hoje a amanhã não tenham problemas. Chamou a

atenção que o leite devia estar tapado a aquecer no microondas e aquilo fez-se naquele dia e depois nunca mais se fez, como elas não têm lá os filhos delas... eu não gostei.

D – Mas gosta daquilo que faz, gosta de trabalhar com crianças?

M - Gosto, gosto muito!

D – Então era isso que queria?

M – Era isso o que eu queria!

D – Então no futuro quer trabalhar nessa área?

M – Sim, e de hoje a amanhã que eu tenha netos, que eu ainda não tenho netos, tenho um moço que está junto com uma rapariga, muito boa rapariguinha e tenho a minha filha casada, a mais velha, e tenho estes dois pequenos. Quando tiver netos, esteja eu onde estiver, venho para casa olhar pelos meus netos. Não deixo os meus netos ir, nenhum deles, para um infantário.

D – Mas se estiver a trabalhar num infantário pode levá-los para lá...

M – Mas eu acho que as pessoas não estão a agir como devem... porque se for para os filhos delas elas fazem de uma maneira, para os filhos dos outros fazem de outra... e eu não gosto...

D – E agora quando acabar o curso, o que pensa fazer a seguir?

M – Vou para a escola outra vez, fazer o 12.º ano.

D – Vai prosseguir, então, os estudos. E, depois, quando acabar o 12.º ano, acha que vai ser mais fácil entrar no mercado de trabalho?

M – Ai, eu entrava já no mercado de trabalho. A questão é que eu não quero! Eu quero ir para a escola!

D – Mas teve alguma oferta?

M – Tenho uma oferta já há muito tempo, mas era bastante longe...

D – Mas era para trabalhar com crianças?

M – Não, não era neste ramo. Era a trabalhar numa adega, a dirigir aqueles vinhos e aquelas coisas, mas era a trabalhar, mas eu não quis, porque era bastante longe daqui e eu não tinha transporte. E agora ando a tirar a carta, já estou a fazer a condução. Aquilo é carregar na sapatilha... aprendi logo à primeira vez. Fiz o teste a (nome da localidade) e fiquei bem e mandei uma mensagem à professora C a dizer que fiquei bem e o professor N andava-me sempre a escorraçar para ir, mas depois estive doente, até ando a tomar esta medicação, mas fizeram-me muito bem à cabeça, se não eu não conseguia fazer o código. Era muita coisa à minha frente.

D – Maria, o que é que este curso lhe trouxe de bom? Quais foram as coisas positivas que lhe deu?

M – Há uma foi o saber, e há outra foi o facto de me sentir mais nova por dentro. Eu agora só tenho 25 anos!

D – Só tem 25 anos? E como é que isso se deu?

M – Porque tenho uma alegria enorme de ter participado nesta escola, com estas colegas e estes professores todos! Não tenho um dedo a apontar a um deles. Eu fiquei nova por dentro, porque eu sentia-me bem, agora se eu me sentisse mal, há quanto tempo que eu tinha fugido! Eu se me sentisse mal, nem queria escrever, nem queria coisa nenhuma! Mas é que eu senti-me bem e sei que vou ser capaz, que vou conseguir e vou continuar! Por isso é que eu me inscrevi, se eu quero ir vou.

D – Muito bem. Para acabar, vou-lhe perguntar o que é que dizia a alguém que estivesse indeciso em frequentar um curso, que eu tivesse trazido comigo?

M – Menino não fique indeciso, o caminho é para a frente e é para andar. Dizia-lhe para ir! Nós podemos não ganhar nada, mas dentro de nós ganhamos muita coisa! Não é só o dinheiro que nos faz feliz, por acaso eles deram-me os sessenta euros, mas já me foram tirados, mas não fazia mal, porque eu ia para lá, eu ia na mesma. Vinha uma conta eu dava aos 300 e tal euros de cada vez! Vinha uma conta, levantava-o e ia logo pagar à secretaria, 300 e tal euros e levantava o dinheiro da conta e elas não, começaram a pagar 25 euros por mês, que dava-lhe mais jeito, que pagar tudo duma vez. Quando viemos a saber já tínhamos assinado os papéis, a A, na maré, não se explicou muito bem. O que interessa é que já estamos a chegar ao fim e que vamos para a frente.

D – Quer acrescentar alguma coisa sobre o curso, algo que ainda não tenhamos falado?

M – Não posso dizer mais nada. Tudo foi tão bom, que eu não posso dizer mais nada! Tive muito carinho do professor N, ele só me via a mim, as outras pode esquecer e passar, você nunca mais me esquece porque já é a segunda vez que é meu professor, gostou muito de me ouvir cantar no Natal, com as raparigas todas e disse que eu ia ao casamento dele quando ele casasse. Depois fomos aos infantários actuar também no teatro e vamos fazer um teatro, também no final, nesta escola. Cantei a canção da árvore da montanha aos meninos e eu enganei-me e a professora C, ninguém se apercebeu, e dei uma risadinha e os meninos não sabiam do que me estava a rir, riram-se também... foi mesmo, gostei mesmo imenso. Não gosto de estar dentro de casa, eu dentro de casa fico doente! Arrumar a casa e virar as costas a casa e só vir à noite, não gosto de estar dentro de casa.

Anexo 3 - Grelha de análise das entrevistas

Relatos dos adultos					
Temáticas	Lurdes	Vera	Carlos	Rosa	Maria
Memórias da infância	<p>-“tive uma infância muito bonita, com muito mimo”;</p> <p>-“eram muitos, todos vinham ter a casa da minha avó (...) jantávamos lá com os meus tios e os meus primos e, depois, cada um ia para sua casa”.</p>	<p>-“Não me lembro de muita coisa”;</p> <p>-“As coisas que mais me marcaram foi o acidente do meu pai, lembro-me de estar a comer sardinhas à lareira”.</p>	<p>-“A minha infância foi passada com a avó e com uma tia (...) Foi uma infância, quer dizer, uma coisa assim, triste...nunca convivi muito com os meus colegas”;</p> <p>-“Nunca vivi com a minha mãe e o meu pai. Adaptei-me sempre a viver com a minha avó e a minha tia. Eram os meus pais”</p>	<p>-“Sentia-me uma criança normal como as outras, só que tinha mais trabalho”;</p> <p>-“Sempre uma criança, mais dona de casa, porque a minha mãe ficou paralisada muito nova”;</p> <p>-“Não tinha aquele tempo suficiente para brincar.</p>	<p>-“Tive uma infância boa (...) Naquele tempo havia poucos brinquedos, pouco de tudo. Mas nós éramos sete irmãos, e aquilo era uma alegria, vivíamos no campo. Eu acho que fui feliz”.</p>
Memórias da escola	<p>-“Estava muito apegada à minha mãe (...) eu chorava sempre na escola, custava-me muito, foi complicado”</p> <p>-“O meu avô, que era meu padrinho disse-me: Ó filha, eu gostava tanto que tu estudasses tu és tão, porque eu era, a professora dizia: Ela é mesmo inteligente!”.</p> <p>-“Dizia à minha mãe que não queria ir, que me doía a barriga, tinha vómitos e não comia”.</p>	<p>-“Eu gostava de andar na escola, porque em casa, infelizmente, a minha mãe punha-me a trabalhar;</p> <p>-“O meu padrinho, que é meu irmão, queria me pagar os estudos, tudo o que fosse preciso (...) mas a minha mãe não deixou. Acabei por desistir. Não estive para me chatear mais”.</p>	<p>-“Foi uma passagem muito boa. Tinha uma professora muito boa, espectacular”.</p> <p>-“Tive muitos colegas. Convivi muito na escola. Conheci muito, porque ia a todos os passeios que a escola organizava. Estive sempre bem”;</p> <p>-“Naquela altura tínhamos que ir. Éramos obrigados a ir. Os meus pais obrigavam-me a ir para a escola”.</p>	<p>-“Falhei alguns anos, que reprovei, mas não quis estudar, derivado à minha mãe estar na situação que estava (...) Fiquei com o 4.º ano só”;</p> <p>-“Eles disseram-me para ir para o Ciclo. Eu é que não quis. Queria ir trabalhar (...) tinha 12 anos e fui trabalhar com 13”.</p>	<p>-“Gostei muito da escola. Até no quarto ano pedi à professora para não me deixar passar, para continuar na escola”;</p> <p>-“Naquela altura não era obrigatório e não havia muitas possibilidades, era difícil (...) Tínhamos que pagar muitas rendas”.</p>

Memórias do trabalho	<p>“Não fui logo trabalhar para um emprego a ganhar xis (...) Aquilo foi uma minha tia que tem um café, supermercado e talho (...) dois ou três anos, mas não ganhava nada, a minha tia dava-me uma prenda ou assim”;</p> <p>“Até aos 28 anos. Fiz a minha comunhão solene, andava na doutrina e já lá andava a trabalhar”;</p> <p>“Eu falei com a minha tia, disse que tinha a menina e, infelizmente, apareceu um problema de cancro ao meu pai (...) Eu disse que queria o fundo de desemprego”.</p>	<p>“Tinha 9 anos. Fazia os 10 naquele ano (...) a esportar felpo numa fábrica mas, como não me podiam ter a trabalhar na fábrica, ficava em casa dela num quartinho”;</p> <p>“Depois de ter o meu filho, não sei o que se passou com a minha cabeça, andava sem noção de nada... não me apetecia fazer nada... e vim-me embora da fábrica”;</p> <p>“Pediram para eu ir trabalhar para eles. E eu fui, estive lá 5 anos nessa, engravidei da minha filha, apresentei-me no trabalho com testemunhas e eles, mesmo assim, não me quiseram dar trabalho e para ir para a baixa”.</p>	<p>“Logo que acabei a escola, a primeira coisa que apareceu foi ir trabalhar para uma fábrica de calçado”;</p> <p>“Trabalhei sempre em calçado, mas trabalhei em cinco fábricas”;</p> <p>“Depois de vir da tropa, não me ajudou a trabalhar em condições (...) faltava um dia dois, depois não dava horas à noite (...) como tomo comprimidos para dormir... Tenho problema de uma gastrite e não podia apanhar cheiros de colas nem de pós... Tive que vir embora”.</p>	<p>“Fui para uma fábrica de calçado (...) Aprendi de tudo: dar cola, depois colar os forros, depois fui para a máquina e entretanto fiquei a ser cravadeira de 2.ª”;</p> <p>“Gostava muito. Mas derivado a problemas de saúde é que deixei de ir trabalhar (...) como eu estava de baixa, a fábrica também fechou por falta de encomendas e eu tive que ir para o desemprego”;</p> <p>“Entrei em acordo com ele e vim embora”.</p>	<p>“Trabalhava na agricultura com os meus pais até casar”;</p> <p>“Depois de casada, fiquei em casa dois anos ou três e o meu marido é que ia trabalhar (...) foi uma coisa boa, porque eu também queria ser mãe a tempo inteiro (...) depois ele adoeceu e eu fiquei sempre na quinta e depois ele faleceu”;</p> <p>“Depois o médico de família não queria que eu ficasse em casa, e arranjaram-me um curso de geriatria, e depois fiquei um ano a estagiar num ATL”;</p> <p>“As minhas crianças começaram a entrar na escola, eu acompanhei-os a todos a todos, sempre passaram a classe”.</p>	<p>“Deus sabia que eu queria mesmo estudar, a B,</p>
Circunstâncias da entrada no	<p>“Mandaram uma carta para eu me apresentar em x dia, a</p>	<p>“Estive ainda um ano em casa a ganhar pelo fundo de</p>	<p>“Estive aqui em casa, seguramente oito anos, sem</p>	<p>“Estava em casa, olhava por esta menina,</p>	<p>“Deus sabia que eu queria mesmo estudar,</p>	

curso	<p>tantas horas. Foi quando abriram estes cursos, havia três cursos à escolha, um de electricista, um de geriatria e um de acção educativa”;</p> <p>–“Vim para casa, falei com o meu marido e com os meus pais e eles ficaram contentes e disseram que não pode ser melhor: Olha vai, é o que te faz melhor”</p>	<p>desemprego, mas ainda estive uns meses sem ganhar nada, porque demorou até receber o subsídio”;</p> <p>–“Ligaram-me pelo centro de emprego a perguntar se eu queria frequentar um curso, ter uma formação e tirar o 9.º ano e eu disse que sim”;</p> <p>–“Disse ao meu marido que, se não fosse o curso, ia dar em doida da minha cabeça em casa. Não gosto de estar em casa, mesmo agora não gosto “;</p> <p>“Gosto mais de estar na escola do que estar em casa ao fim de semana. Convivo mais na escola” .</p>	<p>fazer nada. Ajudava a minha esposa a coser obra, à mão (...) quando não havia estava aí a ver televisão. Passava a minha vida assim”;</p> <p>–“Sentia-me muito stressado, muito nervoso. Por vezes saía de casa e ia passear para o meio dos montes, (...) e vinham-me à cabeça de eu fazer uma loucura e (...) ia para o futebol ao domingo, gostava muito de futebol, e ia desabafar”;</p> <p>–“As doutoras que arranjaram o subsídio à minha esposa disseram: Temos um curso para os senhores. O senhor quer? Tomara eu! Ao menos, vou aprender coisas novas” .</p>	<p>minha sobrinha via televisão, lia revistas, depois ia ao Modelo, passear às compras”;</p> <p>–“Eu fui ao centro de emprego para ver se consegui tirar o curso de florista (...) A senhora que estava no centro de emprego disse-me que tinha que ter, pelo menos, o 6.º ano (...) já não deu para fazer esse curso”;</p> <p>–“Eu perguntei à senhora qual era os cursos que estavam a sair para os da quarta classe”;</p> <p>–“Tive o apoio da minha família, do meu companheiro e do meu filho”;</p> <p>–“Decidi logo, porque não gosto de estar em casa (...) adoro crianças e gostava de ter mais conhecimentos (...) e também queria tirar o 9.º ano” .</p>	<p>porque no fim, agora que eu tenho mesmo tempo para estudar, esta oportunidade, é sempre bom”;</p> <p>–“A minha filha disse-me: Ó mãe vai lá que vai haver cursos que davam a equivalência ao 9.º ano! (...) Depois a dona E disse-me: Olhe, vai haver cursos de electricista, geriatria e de crianças”;</p> <p>- “Tive sempre fé que eu ia para a frente” .</p>
-------	--	--	---	--	--

Resgate dos primeiros tempos no Curso	<p>“Nos primeiros dias foi um bocado esquisito, porque foram vinte anos, mais ou menos, sem ir à escola”;</p> <p>“Quando cheguei a casa disse que não ia conseguir, que já não me lembrava de nada (...) e o meu marido disse para não pensar assim, que eles estavam lá para me ensinar.</p>	<p>“Lembro-me de falarmos muito na nossa vida, das coisas que nos lembrávamos, das coisas que nos marcaram. Algumas coisas gostei, outras não”;</p> <p>“No início não gostaram muito. Vais para aí estudar, vai mas é trabalhar. Achavam que era uma perda de tempo (...) Mas as colegas do curso apoiaram-me muito e diziam sempre para não desistir e ir em frente”.</p>	<p>“Qual foi o meu espanto, quando me apresentaram um curso de acompanhante de crianças, julgando eu que ia tirar o curso de electricista (...) Fiquei um bocado revoltado por dentro, mas pronto, tudo passou e aceitei depois”;</p> <p>-“ A partir daí comecei a frequentar o curso. Os meus princípios foram muito duros, porque não aguentava estar sentado numa cadeira, dentro de uma sala, fechado tanta hora”.</p>	<p>“Nos primeiros tempos sentia-me um bocado insegura, mas depois comecei a ganhar conhecimento com as minhas colegas e já me sentia mais à vontade, mesmo a nível de professores e tudo”;</p> <p>-“Nos primeiros dias (...) não gostei muito, porque a minha história de vida é um bocado triste e tive que relembrá-la. E aí custou-me muito!”;</p> <p>-“Acho que toda a gente estava assim com um bocado de medo”.</p>	<p>“Ó mãe vai lá! Porque tu já tentaste ir para uma escola para fazer o 9ºano e disseram-te que era preciso 30 contos só para as fotocópias (...) dá muitas fotocópias”;</p> <p>-“Disseram que íamos ter uma bolsa de 60 euros mas era-nos retirado quem tivesse subsídio de fundo de desemprego”;</p> <p>“Era gente nova, não conhecia lá ninguém, ninguém (...) e também, à primeira vista, não gostei muito das impressões, não foi dos professores, foi das minhas colegas, porque elas falavam baixinho, não queriam que eu ouvisse”</p>	
Vivência do curso	<p>“uma pessoa em casa vive muito as coisas e uma coisinhas de nada é aí meus Deus é um monstro na nossa cabeça (...) uma pessoa sai</p>	<p>eu convivo mais, e vivemos outra vida. Uma pessoa em casa é uma coisa e na escola é outra. Eu gosto assim disto</p> <p>Tinha dificuldade em</p>	<p>Fui sempre bem tratado</p> <p>Não me dei com o comer do refeitório, tinha que ir sempre ao restaurante quando comecei a</p>	<p>“foi bom para mim porque relembrei muita coisa, agora já escrevo sem problemas, aprendi a trabalhar com</p>	<p>“Eu já sai da escola há quarenta anos e eu consigo a matemática, como eu consegui muito bem foi muito bom e</p>	

	<p>de casa, conversa, chega a casa bem mais leve, enfrenta-se as coisas com outra facilidade”.</p> <p>Nas disciplinas específicas do curso, perguntavam” o que já sabiam sobre o assunto nós também somos pessoas que nos damos a eles”, “queríamos sempre aprender mais, queríamos saber mais</p> <p>“quando chegámos lá ao centro, era só juventude e diziam: Ui cotas por aqui? eles no início parecia que vinham tolhidinhos e agora... Hoje pegava numa roupa, mas amanhã já pegava noutra, com outros tons, já pegava num fiinho a condizer com a roupa que levava, usava tação alto, o que antes era muito difícil, porque estava muito tempo de pé”,</p> <p>Já estou mais à vontade com</p>	<p>escrever, dava muitos erros. Ao que dou agora não tem nada a ver (...) Já digo connosco! (risos) Foi uma das coisas que aprendi”. Continua dizendo: “Eu estava metida num buraco (...) Isto para mim é uma coisa mais... parece um paraíso..., gosto muito de estar na escola”. comecei a ficar diferente, comecei-me a arranjar mais”.</p> <p>“Não foi logo no início. Foi aos pouquinhos, para não dar muito nas vistas. Mas ele nota a diferente entre o que eu era e o que sou agora. Mesmo as minhas colegas dizem”.</p> <p>comecei-me a vestir roupas interiores diferentes do que as que vestia antes, e mesmo a roupa, tentava vestir o que se usa agora, embora não seja de marca,</p>	<p>frequentar o curso, fazia a barba todos os dias. passei a tomar banho quase todos os dias, ia de roupa lavada todos os dias Todos os dias levava umas calças e uma camisa lavadas A relação com os formadores foi ótima Com os colegas... com os colegas, aí... tem os seus quês... É complicado, é muito complicado... porque as mulheres uma diz isto, outra diz aquilo... andam sempre com “trocadilhos”... aquilo é insuportável... Depois vinham algumas desabafar ao meu ouvido e eu por vezes sabia as coisas todas que se passavam entre elas. Aprende-se muita coisa no Centro. Mas, aquilo é tão rápido, as matérias dão-se tão rápido que, passado uns dias, está tudo esquecido</p>	<p>computadores, que era uma coisa que, para mim, era muito complicado, que tinha medo deles. Aprendi também a ajudar o meu filho um pouco inglês... Foi muito bom, para mim foi uma valia boa “foi um grupo que se entendeu muito bem. E a nível de formadores não tenho nada a dizer. Acho que foi muito bom” na altura não sabíamos dizer connosco e essas coisas assim, tinha um bocado de receio de falar mas, depois, com o tempo, fui ganhando confiança”. pintava-me mais um bocadinho. Para o emprego não me pintava (...) já tinha mais cuidados com as unhas, porque no trabalho descurava sempre um pouco as unhas. Foi a coisa que achei que tive que</p>	<p>então passava a folha -“Para mim foi a maior alegria que eu tive. Gostei muito de ir! E agora como já deixava os meninos, já se seguram bem de pé, não os deixei às amas nem os deixei aos infantários, não os deixei em lado nenhum, ia cada um para a sua escola, também, e eu só tenho pena que tenha acabado, porque vai acabar breve mudei para melhor! Mudei para enfrentar melhor as pessoas, a realidade... E depois ter um ritmo de sair àquele horário, pôr-me a pé àquele horário, saber que vou para uma coisa como eu quero e como eu gosto eu não ia assim de qualquer maneira. Ia arranjada o melhor possível!</p>
--	---	--	--	--	--

	<p>as coisas, é diferente. Não dava a minha opinião, porque não percebia o que diziam</p> <p>“acho que agora já sei resolver melhor qualquer problema que me surja.</p> <p>“tirei a carta de condução eles pensavam que davam ordens e que estava tudo bem, eram adolescentes que lá estavam, mas não! Eram homenzinhos e mulherzinhas que bateram o pé (...)</p> <p>Chegámos a recolher assinaturas quando abriu a cantina, porque serviam muito mal, aquilo era horrível e chegámos a fazer greve e não íamos lá almoçar.</p> <p>uma cabeça, não puxava por ela e não precisava de lembrar portugueses nem matemática, mas agora, como puxei, acho que é importante</p>	<p>mas prontos... Dantes não, qualquer coisa me servia</p> <p>“os professores parece que foram todos escolhidos a dedo, são todos muito bons”.</p> <p>Aprendemos lá muitas coisas, mas muitas coisas!</p> <p>os professores ajudam-nos mais e, na escola do meu filho, não têm tanta ajuda, eles têm que puxar pela cabeça para fazerem aquilo.</p> <p>Nós chamamos a professora e ela vem ter connosco e ensina-nos</p> <p>“Eu penso igual, mas estou diferente. Mudei só de visual, mas de cabeça é a mesma coisa. O que eu sou continuo a ser igual”.</p> <p>“agora vou aqui ou ali, faço o que precisar, vou aos sítios todos, tenho direito àquilo, é aquilo que tenho que fazer”.</p>	<p>cheguei a dizer à minha esposa como é que se lida com uma criança... no tempo em que tivemos aulas com a doutora... Agora se formos a ver... está nas cópias... agora só se for dar uma revisão ao que está escrito...</p> <p>aprendíamos também a maneira correcta de falar</p> <p>nós dizíamos anda com nós, não é com nós! É connosco e comecei a aplicar essa palavra aqui em casa, porque também diziam com nós e era assim.</p> <p>Fez-me bem. E eu fiquei muito mais aliviado desde que comecei os trabalhos manuais lá na escola.</p>	<p>melhorar mais um bocadinho, ter as unhas impecáveis e a aparência da cara com um bocadinho de maquilhagem”</p> <p>tive muitos conhecimentos, acho que me alevantou o meu auto-estima”.</p> <p>“Ó mãe estás chique, falas connosco”,</p>	<p>Lavava-me e vestia uma roupa melhor</p> <p>Nós já não somos colegas, agora somos irmãos!</p>
--	---	---	--	--	---

Expectativas futuras	<p>“Já aprendemos a fazer currículos, cartas de apresentação e, quando o curso estiver prestes a acabar, vou mandando currículos (...) posso-me ir inscrever à Câmara porque tenho o 12.º (...) já me posso inscrever”;</p> <p>“Gostava de as ver formadinhas, de as ver com aquelas roupas, aquelas capas que eu adoro!” (a referir-se às filhas);</p> <p>“Agora vou continuar os estudos”;</p> <p>“Mas já que estou no ritmo e já estou com as coisas muito mais frescas, porque é assim, uma cabeça, não puxava por ela e não precisava de lembrar português nem matemática, mas agora, como puxei, acho que é importante”.</p>	<p>“Há uns tempos atrás pensava comigo que ia arranjar um emprego num infantário, melhorar o ordenado, mas agora estou um bocadinho mais pessimista”;</p> <p>“Não tendo estudos, não entra no trabalho tão fácil. E sem estes estudos não podia ter acesso a outras áreas ou outros trabalhos, que agora já posso ter”;</p> <p>“Vou continuar até ao 12.º (...) para técnica de acção educativa”;</p> <p>“Queria que eles tivessem tudo o que eu não tive (...) Queria que fossem até ao fim e, depois do 12.º ano, escolher o que eles quer” (a referir-se aos filhos);</p> <p>“Gostava de trabalhar muito num infantário (...) Gosto muito do infantário, de olhar pelas crianças”;</p> <p>“Não vou parar quieta em</p>	<p>“O futuro que queria para mim era que me aparecesse o trabalho que eu desejava que era ir para segurança, ou ir trabalhar para porteiro numa escola. Se eu conseguisse arranjar isso, acho que ficava muito satisfeito. Se não conseguir, vou cair na rotina que tinha”;</p> <p>“Se não aparecer trabalho para esse sector, vou ao centro de emprego e vou inscrever-me no curso de jardinagem. Vai dando para aprender algumas coisas e ainda vou ganhando algum”;</p> <p>“O 9.º ano era suficiente para mim, já me dá qualquer coisa para procurar um emprego melhor. Mais não, porque a minha cabeça não aguenta”;</p> <p>“E o dono da instituição disse-me que estava a pensar abrir outra sala e perguntou-me se queria</p>	<p>“Sonho que o meu filho um dia seja formado e estou sempre a incentivar para ele seguir os estudos (...) estou sempre a pedir mais, que seja mais ainda, porque os estudos são muito importantes”;</p> <p>“Imagino ter um futuro melhor do que o que tive nestes anos ao para trás. Gostava de ser mais feliz, porque não fui muito feliz (...) e também gostava, agora, de ter o meu emprego, mas não calçado”;</p> <p>“Gostava de trabalhar na área de crianças ou ter um estabelecimento de florista (...) e tirar o 12.º, continuar, para ter mais conhecimentos”;</p> <p>“Então, como agora estamos no final, a gente agora vai seguir esse para ficar com a formação mais</p>	<p>“Quando tiver netos, esteja eu onde estiver, venho para casa olhar pelos meus netos. Não deixo os meus netos ir, nenhum deles, para um infantário”;</p> <p>“Vou para a escola outra vez, fazer o 12.º ano”;</p> <p>“E agora ando a tirar a carta, já estou a fazer a condução. Aquilo é só carregar na sapatilha... aprendi logo, à primeira vez”;</p> <p>“Não gosto de estar dentro de casa, eu dentro de casa fico doente! Arrumar a casa e virar as costas a casa e só vir à noite”.</p>
----------------------	--	---	---	---	--

		<p>casa, nem que ande de porta em porta a pedir trabalho!”.</p>	<p>trabalhar com ele. Eu disse que sim. Evidentemente que eu preferia trabalhar noutra área, como porteiro, ou assim numa área que me permitisse andar numa carrinha a carregar coisas ou a levar crianças com o condutor... Mas tenho a certeza (...) Pelo menos um ano inteiro eu era capaz de aguentar”.</p>	<p>elevada, dentro do acompanhamento de crianças”;</p> <p>–“Vai facilitar, porque já estamos com o 12.º e temos duas formações”.</p>	
--	--	---	---	--	--